

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 психофизического 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, имеющих особые образовательные потребности. 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 профессиональной компетентности будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования». Проводимая нами ежегодная Международная научно-практическая конференция «Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей» является хорошей возможностью объединить единомышленников для обсуждения проблем инклюзивного образования, обменяться научным и практическим опытом в области формирования профессиональных компетенций специалистов педагогических специальностей, привлечь учёных, неравнодушных молодых исследователей, педагогов, учителей, педагогов-психологов, педагогов социальных к разработке новых подходов профессиональной подготовки специалистов инклюзивного образования.

Редакционная коллегия

УДК 37(073)

И. М. Кузьмина

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи***ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Введение. Развитие инклюзивного образования в Республике Беларусь — веление времени и обязанность социального государства, присоединившегося в октябре 2016 года к Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году, в которой провозглашена обязанность государств—участников конвенции обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни [1]. Все дети должны жить, учиться, развиваться вместе, а родители, школа, общество должны проявлять заботу и любовь для того, чтобы это стало возможным. При этом каждому ребёнку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывая его индивидуальные особенности и образовательные потребности, каждого ребёнка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то сделать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение. Эта идея стала основой организации в образовательных пространствах разных стран практик совместного обучения «обычных» и «особых» детей, т. е. включения всех детей в единое образовательное пространство — инклюзивное.

Основная часть. Характеристика феномена «инклюзивное образование» предопределяет необходимость уточнения его ключевых понятий: «инклюзия», «образовательная инклюзия».

Инклюзия в широком смысле слова понимается как создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, вовлечение всех детей в образовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, социально-экономического статуса, прежних учебных достижений или отставания в развитии [2; 3].

Анализ современной научной психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил выявить несколько точек зрения на определение сущности исследуемого феномена. Рядом учёных инклюзия трактуется как «достаточно сложное медико-социально-психологическое, педагогическое, юридическое, а в последнее время даже экономическое понятие. Инклюзия является фокусом, в котором скрещиваются различные аспекты общественных интересов» [4, с. 5]. Инклюзия также рассматривается как «социальная концепция, которая предполагает однозначность понимания цели — гуманизация общественных отношений и признание права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование» [3, с. 6].

Профессор Стокгольмского университета Ульф Янсон считает, что «инклюзия как принцип организации образования — это явление социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребёнка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребёнка» [5].

Российский учёный И. А. Красило в своих трудах рассматривает инклюзию как «социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья на базе общеобразовательных и профессиональных учебных заведений» [4, с. 94].

Новый несокращённый словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается или входит в состав как часть целого» [6].

В свою очередь ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблему, а как возможность обогатить учение» [7]. Инклюзивное образование — это явление, в центре которого находится ребёнок и его разнообразные образовательные потребности. Главный принцип инклюзивного образования — «не ребёнок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребёнка» [3, с. 16]. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребёнка с особыми образовательными потребностями (ООП) и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные аспекты инклюзивного образования — ценностный, организационный и содержательный.

Ценностный аспект предполагает изменение отношения к детям с ООП и особенностями психофизического развития (ОПФР) и «инаковости» в целом, т. е. признание ценности каждого ребёнка вне зависимости от его познавательных, академических и иных достижений. Отметим, что это изменения мировоззренческого уровня.

Организационный аспект рассматривается как необходимость определения последовательности шагов по организации инклюзивного обучения, воспитания и жизни детей в конкретном учреждении образования с точки зрения управления и организации данного процесса.

Содержательный аспект является базовым, поскольку для его реализации необходима значительная адаптация и, возможно, разработка образовательных программ для различных категорий детей с особенностями развития.

Следует подчеркнуть, что концептуальные основания инклюзивного образования имеют принципиальные отличия от системы как специального, так и общего образования. К ним исследователи данного феномена относят:

- цели, функции, ценности образования (акцентуация социализирующей и социально-адаптационной функций образования), ценность личности каждого ребёнка, его права и место в социальном сообществе и образовательном пространстве, принципы инклюзивного образования, предполагающие возможность приспособления к особенностям и образовательным потребностям каждого;

- создание адекватной особенностям каждого ребёнка образовательной среды (психологической, физической, педагогической, социальной и др.);

- содержание профессиональной деятельности педагога (технологии и методы его работы, учитывающие потребности каждого ребёнка в классе);

- организация общения и взаимодействия в коллективе детей;

- взаимодействие со всеми участниками сопровождения ребёнка в образовательном пространстве;

- роль и позиция родителей детей, социальное партнёрство всех участников инклюзивного образовательного пространства [8, с. 6—7].

Таким образом, речь идёт о создании каждым учреждением образования наименее ограничивающего, наиболее развивающего, комфортного для всех образовательного пространства (психологического, физического, педагогического), которое позволит обеспечить каждому ребёнку *свое место*, где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

Следует отметить, что в ряде случаев одни исследователи понятия «инклюзия» и «интеграция» считают синонимами. С точки зрения других учёных, это недопустимо, поскольку инклюзия и интеграция характеризуют разную степень включённости детей с ООП и ОПФР в образовательную систему [3, с. 27].

Главное отличие инклюзии от интеграции состоит в том, что в «инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. Таким образом, инклюзия скорее является социокультурной технологией, а интеграция — это образовательная технология» [3, с. 27—28].

Инклюзивная форма обучения понимается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Образовательная инклюзия может рассматриваться как система условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством включения (вовлечения) его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Целью инклюзивной школы является обеспечение условий для получения каждой личностью адекватного её возможностям образования и предоставления максимальных возможностей для развития и социализации. В данном контексте инклюзивное образование — это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития [8, с. 112]. В частности, профессор Манчестерского университета Питер Миттлер считает, что инклюзивное образование — это «шаг на пути достижения конечной цели — создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведётся активная борьба» [9]. Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование — это не новая форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора. Директор института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета С. В. Алёхина считает, что «развитие инклюзивного образования — это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом» [3, с. 6].

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь *инклюзивное образование* определяется как «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» [10]. При этом инклюзивное обучение и воспитание — это «долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом» [3, с. 28]. Переход к инклюзивному образованию — это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в жизни школы.

Заключение. Осуществлённый анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет считать целесообразным при осуществлении инклюзивного образования использовать основные понятия исследуемого феномена в следующих значениях:

– *инклюзия* — это многоаспектное явление, ведущей целью которого является вовлечение всех детей в совместный образовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, социально-экономического статуса, прежних учебных достижений или отставания в развитии;

– *образовательная инклюзия* — это система условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося посредством включения (вовлечения) его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом;

– *инклюзивное образование* — это обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей каждого воспитанника.

Список цитируемых источников

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/>. — Дата доступа: 10.10.2016.
2. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — 208 с.
3. Инклюзивное образование. — М. : Школ. кн., 2010. Вып. 1. — 272 с.
4. Красило, А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та, 2016. — 186 с.
5. Комментарий к отчёту TACIS «Исследование по статусу инвалидности» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu-open.ru>. — Дата доступа: 10.10.2016.
6. Webster's New Unabridged Universal Dictionary. — Avenel, NJ : Random House Value Publishing, 1994
7. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : принята Всемир. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. // Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка : пособие для учителей-дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : ВЛАДОС, 2003. — С. 159—162.
8. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Mittler, P. International Experience in including children with Disabilities in Ordinary Schools [Electronic resource]. — Mode of access: http://eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml. — Date of access: 14.10.2016.
10. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2015. — 17 с.

УДК 159.9

Л. М. Митина

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ «ПЕДАГОГ — УЧАЩИЙСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

Введение. Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, определяющая поворот от технократических целей к гуманистическим, усиление внимания к личности ребёнка как высшей социальной ценности, появление принципиально новых требований к педагогическим кадрам. Это связано с наиважнейшей миссией, которую выполняет учитель в личностном подрастающего поколения как носитель культуры. Понятие педагогического профессионализма сегодня начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель может развить субъектный потенциал каждого учащегося, в том числе учащихся с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования.

Инклюзивное образование как новая философия образования связано с необходимостью изменения менталитета, культуры, политики, отрицательных социальных и образовательных стереотипов, предрассудков, предубеждений в отношении детей, для которых инклюзивное образование является надеждой на успех, раскрытие своего потенциала, психологическое и физическое благополучие.

Основная часть. Инновационные аспекты инклюзивного образования предъявляют систему требований как к детям с особыми образовательными потребностями, так и к учителям, воспитателям, специалистам, одноклассникам, родителям, членам семей, всей воспитательно-образовательной среде, обеспечивающей психологическое благополучие и психологическую безопасность детей с ограниченными возможностями. И здесь встаёт вопрос о создании новой модели образовательной среды инклюзивного образования.

В психологических исследованиях [2; 4; 6; 7] рассматриваются вопросы моделирования и проектирования компонентов образовательной среды. В модели образовательной среды, разработанной В. В. Рубцовым,

необходимым условием развития ребёнка является его участие в совместной деятельности со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса, протекающего в форме сотрудничества (коммуникативного взаимодействия). В русле эконсихологического подхода к модели образовательной среды, предложенного В. И. Пановым, рассматривается психическое развитие человека в ходе его обучения в контексте системы «человек—окружающая среда». В данном подходе под «образовательной средой» понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации. Модель «проектного поля» образовательной среды, созданная В. А. Ясвиным, направлена на оптимизацию педагогом образовательного процесса и обеспечение учащихся возможностью для развития личностной свободы и активности. Анализируя работы в области социозологических проблем школы Н. Н. Моисеева, М. Хейдмеса, М. Черноушка, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols, Г. А. Ковалёв сделал вывод, что основными параметрами образовательной среды, дающими возможность для развития и саморазвития в ней личности, являются:

1) физическое окружение — архитектура школьного здания, степень открытости-закрытости конструкций школьного дизайна, размер и структура классных и других помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них учащихся и т. п.;

2) человеческий фактор — степень скученности учащихся (краудиг) и её влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т. п.;

3) программа обучения — структура деятельности учащихся, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость).

Таким образом, модель образовательной среды может включать в себя как организационный, так и профессиональный и личностный уровни.

В модели образовательной среды, разрабатываемой нами в русле системного личностно развивающего подхода [3], необходимым условием развития личности учащегося является создание особой формы взаимодействия между субъектами образования («учитель—ученик—родитель—психолог», «преподаватель—студент» и др.) — «полисубъектной общности», способствующей совместному, одновременному, непрерывному личностному и профессиональному развитию всех членов общности. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования в полисубъектную саморазвивающуюся общность как форму взаимодействия, которая способна сохранять самобытность и самооценку каждого субъекта и порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности.

Феномен полисубъекта саморазвития проявляется через различные формы совместной активности и разнообразные специфические признаки. Так, А. Л. Журавлёв полагает, что такие шкалы свойств, как «активность—пассивность», «удовлетворённость—неудовлетворённость», «устойчивость—изменчивость» и некоторые другие имеют отношение к любым проявлениям коллективного субъекта и тем самым могут быть отнесены к группе наиболее общих его свойств, а следовательно, к свойствам и полисубъекта саморазвития [1]. Сходные идеи и концептуальные модели, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике (А. Комбс, Д. Куик, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон и др.).

Субъектность каждого члена общности, по нашему мнению, определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности — формы и средства самореализации человека в жизни и в профессии. Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости, самосознания [3; 5]. Эти же характеристики определяют и высокий уровень развития полисубъектной общности. Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени). Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного функционирования в рамках той или иной конкретной ситуации. Среди важнейших характеристик полисубъекта развития следует указать повышение уровня самосознания как отдельных субъектов, входящих в общность, так и группового самосознания, т. е. осознания своей группы как целостности, своего места в этой группе, системы взаимоотношений, существующих в группе, взаимоотношений с внешними субъектами и т. д. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают уверенность, стабильность, стрессоустойчивость, жизнестойкость, толерантность субъекта деятельности, способность противостоять психологически опасным характеристикам образовательной среды, негативно влияющим на развитие личности учащихся.

Проблема психологической безопасности личности в сфере образования активно разрабатывается в последние годы. В большинстве работ выявляются и описываются уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия. В целом можно выделить два подхода к объяснению психологической безопасности личности: 1) безопасность человека относительно характеристик окружающей среды; 2) безопасность

человека как характеристика его внутреннего состояния, составляющая основу его реагирования на изменяющиеся внешние условия.

Мы считаем, что психологическую безопасность целесообразно рассматривать как специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием психологического благополучия, защищённости, комфорта, отсутствием тревоги, страха, стрессов, возникающее в результате взаимодействия учителя с учениками, и учеников друг с другом. Вместе с тем влияние уровня развития личностных характеристик учителей на психологическую безопасность учеников не было предметом специального экспериментального исследования.

Исследование (Л. М. Митина, В. Н. Барцевич) проводилось на базе учебных заведений с инклюзивными классами г. Москвы: лицея № 1564 и гимназии № 1522. В констатирующем эксперименте приняли участие 744 ученика и 223 учителя. В исследовании использовалась специально разработанная методическая программа, включающая методы наблюдения, беседы, опросы и блок диагностических методик: методика пятифакторного личностного опросника («Большая пятерка») Р. Мак-Крэй и П. Коста; опросник направленности личности Б. Баса; методика измерения ригидности (гибкости) Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой; тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; методика оценки работы учителя (МОРУ) Л. М. Митиной; методика диагностики межличностных взаимоотношений Т. Лири; многофакторный личностный опросник FPI (форма В); методика исследования уровня школьной тревожности учеников Филлипса; опросник Г. С. Кожухарь, В. В. Коврова «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать следующие выводы:

1) основными показателями психологической безопасности учащихся являются отсутствие страха перед педагогами, свободное сотрудничество с ними; самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих; успешное построение взаимоотношений со сверстниками; удовлетворённость условиями школьной среды; низкий уровень тревожности, напряжённости и стрессов;

2) комплекс интегральных личностных характеристик педагога (эмоциональная гибкость, направленность на общение, коммуникативная компетентность) оказывает позитивное влияние на психологическую безопасность учащихся, снижает уровень тревожности, страха, напряжённости, создает условия для самостоятельности и независимости учеников в оценке себя и своих поступков от окружающих;

3) у педагогов, работающих в русле модели развития, показатели уровня развития личностных характеристик, влияющих на психологическую безопасность учащихся, на статистически значимом уровне выше, чем у учителей адаптивной модели;

4) главными факторами, детерминирующими обеспечение педагогами психологической безопасности учащихся, являются эмоциональная гибкость, направленность на общение. Входящие в данные факторы оптимально высокие показатели психологических переменных (самоконтроль, ответственность, доверие, экстраверсия, сотрудничество, а также эмоциональная устойчивость, необходимая для снижения влияния негативных эмоциональных состояний педагогов (тревожности, напряжённости, депрессивности)), статистически значимо увеличивают значения показателей, характеризующих психологическую безопасность учащихся (общение, взаимодействие учителя с учениками, поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке). И, наоборот, чем ниже проявление у педагогов данных личностных характеристик, тем ниже психологическая безопасность учащихся.

На *формирующем этапе* экспериментального исследования проводилась разработка, внедрение и оценка эффективности коррекционно-развивающей программы «Психологическое благополучие на уроке», развивающей личностные характеристики учителей, влияющих на психологическую безопасность учащихся. В основу данной программы положена технология конструктивного изменения поведения учителя [3; 5], включающая в себя четыре стадии изменения поведения (*подготовку, осознание, переоценку, действие*) и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности учителя. Основной задачей коррекционно-развивающей программы, проведенной в рамках нашего исследования, было повышение профессионального самосознания педагогов, освоение учителями способов конструктивного взаимодействия в педагогически трудных ситуациях и создания условий психологического благополучия для детей с особыми образовательными потребностями.

В реализации программы приняли участие учителя гимназии г. Москвы (всего 24 педагога). До и после развивающей программы было проведено определение уровня развития личностно-профессиональных характеристик 24 педагогов, составивших экспериментальную группу, и 54 учителей, вошедших в состав контрольной группы. Одновременно проводилось исследование психологической безопасности учащихся до и после участия их учителей в развивающей программе.

Педагоги, участвовавшие в развивающей работе, демонстрировали более высокий уровень рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях, применение в педагогической деятельности навыков творчества, выработанных в ходе практических занятий. Это проявлялось в диалоговой форме общения, насыщенного положительными эмоциями педагогов и учеников, в создании творческой атмосферы на уроках, что оказало существенное влияние на повышение уровня психологической безопасности учащихся инклюзивных классов в школе. Результаты сравнительной диагностики (до и после тренинга), проведенные при помощи непараметрического метода сравнения двух выборок *U*-критерия Манна—Уитни, выявили общие положительные тенденции динамики показателей.

Заключение. В рамках концепции личностно-профессионального развития человека изучены психологические условия создания инклюзивной образовательной среды, обуславливающей особый уровень взаимодействия между субъектами образования, позволяющей строить внутригрупповые и внешнегрупповые субъект-

субъектные отношения, обеспечивающие психологическую безопасность и психологическое благополучие детей с особыми потребностями. Внедрение в образовательный процесс развивающей программы, разработанной на основе инновационной технологии, способствует превращению субъектов школьного образования в поли-субъектную общность, объединенную общей целью психологического (и личностного, и профессионального) развития и укрепления здоровья всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Список цитируемых источников

1. Журавлёв, А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлёв. — М., 2005.
2. Ковалёв, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // Вопр. психологии. — 1987. — № 3.
3. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография / Л. М. Митина. — М.; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
4. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007.
5. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. — М. : Нестор-История, 2015. — 416 с.
6. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования / В. В. Рубцов. — М., 2008.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М., 2001.

УДК 376.015.324(075.8)

И. Е. Валитова, Ю. И. Явтухович

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Рисунок 1 — Статусные категории детей всех ИК, %

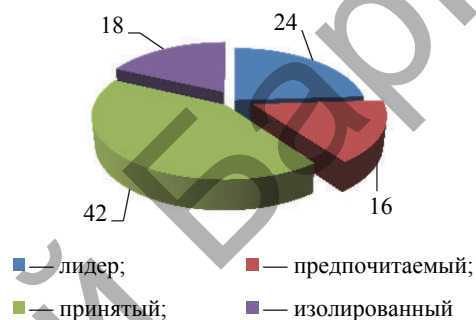


Рисунок 2 — Статусные категории детей ОК, в %

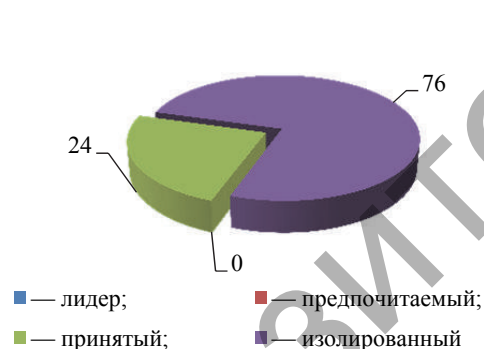


Рисунок 3 — Статусные категории детей с ОПФР в ИК, %



Рисунок 4 — Статусные категории обычных детей ИК, %

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список цитируемых источников

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

УДК 37.015.3

Е. Н. Герасимович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

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

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

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

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

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

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

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

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

Рассмотрев понятия «личность», «личностные качества педагога», следует отметить, что в XXI веке всё чаще в педагогических научных изданиях наряду с понятием «личность» стал употребляться термин «профиль», «личностный профиль учителя».

«Профиль» в словаре русского языка определяется как совокупность специфических черт, характеризующих какую-нибудь профессию, а также характер производственного или учебного уклона (учебного заведения, предприятия, область и т. п.) [5].

Отметим, что данная трактовка профиля излишне обща и не в полной мере характеризует профиль педагога, который имеет идеально-интенциональную природу, выступает как стратегический образ конечного результата деятельности. Его стратегичность задаётся, прежде всего, теми ценностями, жизненными смыслами, которые образуют ядро профиля личности учителя — его мотивационную сферу, её нравственно-мировоззренческую, профессионально-педагогическую направленность. Специфика набора и сочетания названных компонентов и определяет личностный профиль учителя [6, с. 153].

Рассматривая необходимые качества личностного профиля учителя, подчеркнем, что к ним в первую очередь могут быть отнесены: а) адекватность самооценки и уровня притязаний; б) определённый уровень тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя; в) целенаправленность; г) эмпатийность.

Компонентом профиля успешного современного учителя является гуманистическая направленность личности, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребёнка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах его становления как личности. Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих её целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности во всех видах деятельности, профессионально значимых для неё.

Совокупность профессионально обусловленных требований к личности педагога отражена в его профессиограмме. Профессиограмма педагога — идеальная модель педагога, образец, эталон, в котором представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель, а также знания, умения, навыки, необходимые для выполнения своих функций. Профессиограмма (модель) учителя описывает требования к его педагогической компетентности, важнейшими составляющими которой выступают технологическая грамотность, профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосозданию, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности [7].

Многочисленные исследования (И. И. Прокопьев, Е. Ф. Сивашинская, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов) позволяют к педагогическим способностям отнести гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, академические, дидактические, речевые, перцептивные, суггестивные, экспрессивные организаторские, творческие способности, педагогическую интуицию, способности к саморегуляции (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Характеристика педагогических способностей по Е. Ф. Сивашинской [7]

| Педагогические способности | Характеристика педагогических способностей |
|----------------------------|---|
| Гностические | Специфическая чувствительность педагога к способам изучения обучающихся в соответствии с целями формирования у каждого из них нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду |
| Проектировочные | Особая чувствительность педагога к конструированию «педагогического лабиринта», т. е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести обучающегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряжённо и творчески |
| Конструктивные | Чувствительность к тому, как построить предстоящее занятие, урок, встречу, чтобы продвинуться к искомому результату: с чего начать, какую систему заданий предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание |
| Коммуникативные | Чувствительность педагога к способам установления с обучающимися педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Она обеспечивается: – способностью к идентификации, т. е. к отождествлению себя с обучающимися; – чувствительностью к индивидуальным особенностям обучающихся (их интересам, склонностям, способностям); – хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т. е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия; – суггестивными свойствами личности или способностью к внушению |
| Академические | Способности к профессиональному росту и самосовершенствованию. Они связаны с усвоением знаний, формированием умений и навыков в соответствующей отрасли науки |
| Дидактические | Способности адаптировать учебный материал в целях успешного его понимания обучающимися. Они позволяют учителю качественно осуществлять отбор содержания |

Окончание таблицы 1

| | |
|-----------------------------|--|
| Педагогические способности | Характеристика педагогических способностей |
| | и методов обучения, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих обучающихся |
| Речевые | Способности адекватно своим желаниям выражать чувства и мысли. Они взаимосвязаны с экспрессивными способностями, позволяющими учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения материала |
| Перцептивные | Позволяют понимать другого субъекта без вербальной информации. Выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к обучающимся, проникновению в их внутреннее душевное состояние, понимании возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся |
| Организаторские | Способность организовать собственную деятельность и деятельность обучающихся |
| Творческие | Выражаются в способности выдвигать новые идеи, принимать нестандартные решения, использовать оригинальные методы и технологии |
| Педагогическая интуиция | Заключается в способности предугадывать ход педагогического процесса, его возможные результаты и осложнения |
| Способности к саморегуляции | Дают возможность проявлять эмоциональную устойчивость, самообладание, владеть собой в ситуации и самой ситуацией |

Т а б л и ц а 2 — Структура профессионально-личностного профиля педагога

| | |
|--|--|
| Структурный компонент | Подструктуры компонента |
| Социально-психологическая направленность | Тип педагогической центрации: комфортная, эгоцентрическая, гуманистическая, авторитарная, на интересах родителей, методическая |
| Профессиональная компетентность | Педагогическая, психологическая, социально-коммуникативная компетентности (социально-коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, нетерпимость к неопределённости, избегание неудач, фрустрационная толерантность) |
| Педагогически значимые качества | Логическое мышление, творческий потенциал, эмпатия (сопереживание, действенная эмпатия), субъективный контроль: интернальность, социальный интеллект, экстернальность (предрасположение индивида к определённой форме локуса контроля). Если ответственность за события, происходящие в его жизни, человек в большей мере принимает на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это говорит о наличии у него внутреннего (интернального) контроля. Если же доминирует склонность приписывать причины происходящего внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю), то это свидетельствует о наличии у него внешнего (экстернального) контроля |

Заключение. Личностный профиль педагога предполагает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования.

Подчеркнём, что личностный профиль педагога как субъекта педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

Проведённый анализ литературных источников по определению личностного профиля педагога позволяет представить его в более расширенном варианте как профессионально-личностный профиль педагога (таблица 2).

Установлены следующие характеристики по подструктурам личности профессионально-успешных педагогов: гуманистическая и методическая центрация, потребности в самоосуществлении и самоактуализации, преобладание интернальности над экстернальностью; профессиональная компетентность, психологическая компетентность и социально-коммуникативная адаптивность; профессионально важные качества (социальный интеллект, логическое мышление, коммуникативность, педагогическая рефлексия, эмпатия); психофизиологические свойства (эмоциональная устойчивость и экстравертированность).

Разделять понятие профессионально-личностный профиль на две составляющие, такие как профессиональный профиль и личностный профиль, нелогично, так как устойчивыми модулями его являются объективно необходимые качества педагога (профессиональные знания, умения, навыки) и личностно-субъективные (моральный облик учителя, его профессионально-личностная направленность, специальные педагогические способности, индивидуальные личностные качества, востребованные профессией).

Список цитируемых источников

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с. — (Пед. биб-ка).
2. Пятин, В. А. Психолого-педагогические факторы формирования личности учителя в педагогическом вузе / В. А. Пятин // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 5.
3. Слостёнин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слостёнин // *Профессиональная подготовка педагога : сб. науч. тр.* — М., 1988.
4. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург, 1999.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой — Изд. 9-е, испр. и доп. — М. : Сов. энцикл., 1972. — 816 с. — С. 577.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2000. — 384 с.
7. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск : Экоперспектива, 2009. — 212 с.

УДК 376.5

Т. П. Горонина

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение. Современный этап развития системы образования в Республике Беларусь предполагает вариативность условий, в которых могут получать образование учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях общего среднего образования при организации в них инклюзивного образования. Инклюзивное образование является в настоящее время мировой тенденцией и важным направлением развития систем образования многих стран, в том числе и Беларуси. Инклюзивное образование организуется для разных категорий детей с ОПФР, в том числе и для детей с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), эмоциональными и поведенческими нарушениями и др. Расстройства аутистического спектра (далее — РАС) относятся к особому типу дизонтогенеза, который характеризуется нарушением контактов с окружающим, эмоциональной холодностью, перверсией интересов, расстройствами речевого развития и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящим к нарушениям социального взаимодействия [1].

Основная часть. Основные проявления данного нарушения ребёнка с РАС выражаются в следующем:

- 1) ограниченная социальная взаимосвязь. Отсутствует способность при общении друг с другом автоматически настраиваться на собеседника, учитывать в своём поведении предполагаемый эмоциональный настрой, психологическое состояние других людей. Внутренний мир собеседника представляется книгой за семью печатями;
- 2) трудности при инициировании и поддержании социальных взаимодействий. Пассивное поведение детей с аутистическим расстройством указывает на неспособность преобразовать данный интерес в соответствующее и приводящее к успеху действие;
- 3) трудности с распределением внимания. Проблемы с распределением внимания наряду с недостаточной реакцией на собственное имя являются одним из очевидных симптомов, которые можно наблюдать уже в раннем возрасте;
- 4) проблемы с пониманием социальных правил. Ориентация на отдельные аспекты, вместо умения ориентироваться в ситуации в целом, не дает возможности распознать и оценить социальную ситуацию, в которой находится;
- 5) проблемы с обработкой и пониманием вербальной информации. Не слова дают информацию, а прежде всего визуальные раздражители, которые связаны с данной ситуацией. Все высказывания понимаются ребёнком с ранним детским аутизмом (РДА) дословно. Часть детей с данным расстройством вообще не говорят или не пользуются активно речью;
- 6) отсутствие способности к воображению. Дети с РДА в значительной степени остаются привязаны к непосредственно очевидному;
- 7) ограниченный спектр интересов, упорство на однообразии, ритуальный или даже навязчивый тип поведения;
- 8) сенсорная гипер- и гипочувствительность.

Для аутичного ребёнка даже при желании идти в школу приспособление к её реальным условиям, выработка новых форм поведения проходят, как правило, очень непросто. Детям трудно привыкнуть к новому месту, новым людям, новому порядку. В условиях этих сверхсильных для них впечатлений дети с РДА сначала

не могут усваивать даже самые простые навыки. Адаптация к обстановке школы — основная задача в течение первого года школьной жизни. Усвоение ребёнком роли ученика и предъявление к нему определенных требований именно как к ученику уже является предпосылкой для осуществления задач собственно обучения. Исследователи рассматриваемой проблемы пришли к выводу, что постоянное индивидуальное обучение на дому не подходит учащимся с РАС, так как дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Пребывание же только в образовательной среде, специально приспособленной для детей с аутистическими нарушениями, и исключительно среди них также оказывает отрицательное влияние на социальное развитие ребёнка с РАС. В этом случае он не имеет возможности следовать образцам адекватного социального поведения детей, не имеющих подобных нарушений.

Опыт обучения и воспитания детей с РАС позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективной формой их обучения является постепенная, индивидуально подобранная и сопровождаемая командой специалистов инклюзия в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые со способностью к обучению самих детей с РАС.

При организации обучения детей с РАС важно определить главную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. Как указывалось ранее, РАС — это pervasive нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все сферы психики (сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы). Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребёнок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле. «Вопрос, насколько мы научим аутичного ребёнка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития» (О. С. Никольская).

Чувствительность ученика с РАС к влиянию окружающей среды и его настойчивое стремление к одному образу обуславливают потребность этого ученика в предсказуемой, структурированной и безопасной образовательной среде. Но образовательная среда становится развивающей только при определенных условиях, причем эти условия для разных детей могут быть тоже разными. Несоответствие этих условий уровню развития ребёнка может привести к тому, что среда в лучшем случае перестает быть развивающей. Она может становиться стрессогенной и тем самым усиливать нарушения развития у детей. Отталкиваясь от представлений Л. С. Выготского о социальной ситуации развития ребёнка как о совокупности значимых отношений, любая среда рассматривается как совокупность последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред. Каждая из этих сред предполагает постепенное расширение собственных возможностей ребёнка и позволяет подготовить его к переходу на следующий уровень [2].

Для создания такой среды рекомендуется составить последовательный и стабильный распорядок учебного дня, заблаговременно подготавливать ребёнка к изменениям в расписании уроков и другим переменам в привычном для него распорядке, минимизировать переходы из одного помещения в другое. Для продуктивной работы ученика в классе необходимо предоставить ему максимально регламентированную внешнюю среду: указывать на самую важную информацию; разбивать задания на части, которые может охватить объём внимания ребёнка; регулярно контролировать деятельность ученика и предоставлять ему обратную связь, чтобы удерживать его внимание. Необходимо четко определять время на выполнение того или иного задания, что помогает ученику лучше организовать свои занятия. В случае плохой концентрации внимания, низкой скорости реакций и выраженной дезорганизации деятельности рекомендуется уменьшить объём домашней работы, свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание (например, организовать индивидуальное рабочее место, договориться с ребёнком о невербальном сигнале в случае, если он отвлекается). Обучение должно носить структурированный характер. Структура делает окружающий мир более предсказуемым и понятным, препятствует возникновению неуверенности и потере ориентации, повышает степень самостоятельности.

Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно. Однако несформированность учебной деятельности, недостаточность учебной мотивации и произвольного внимания у детей может приводить к тому, что учащийся может не усваивать материал урока даже в малом классе. Поэтому необходимо предусмотреть и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, которые позволят не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы.

Заключение. Успешное осуществление инклюзии невозможно без реализации принципа междисциплинарного подхода, который предусматривает единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса; взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребёнку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы; единый профессиональный язык; достоверная информация о продвижении ребёнка, динамике его развития, предоставляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса; скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях.

Инклюзивное включение детей с РАС в образовательное пространство невозможно без координированной работы педагогов и членов семьи. Более того, несогласованные позиции взрослых, конфликтные ситуации как в школе, так и в семье могут ухудшать состояние ребёнка. Поэтому работа специалистов должна быть

направлена как на выстраивание детско-родительских отношений в семье, так и на формирование правильной позиции родителей и других членов семьи по отношению к школе и её требованиям.

Ещё одной составляющей успешной реализации инклюзии является адаптация учебного материала к потребностям ученика с РАС. Для обучения таких детей очень хорошо подходит китайский принцип: «Я слышу и я забываю. Я вижу и я запоминаю. Я делаю и я понимаю». Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала только на основе устной речи. Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. При использовании письменной инструкции можно дублировать её на доске и на индивидуальной карточке. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Для понимания математических представлений, абстрактных понятий необходимо научить ребёнка работать по заданному алгоритму: разделить задание на этапы, прописать на доске или карточке алгоритм деятельности, дать инструкцию к выполнению каждого этапа в упрощённом виде. Также при анализе математических задач обязательно научить составлять краткие записи и схемы их решения. Для визуализации абстрактных понятий можно использовать символы. Для лучшего усвоения информации по предметам естественного и гуманитарного цикла необходимо использовать учебные фильмы, мультимедийные презентации и практические задания с раздаточным материалом. Для полного понимания прочитанного может понадобиться дополнительное выделение ключевых слов в вопросе, задаче, инструкции.

Таким образом, для построения образовательного процесса в учреждении, реализующем инклюзивную практику, необходимо создание структурно-функциональной модели, основанной на интеграции системного, средового и компетентностного подходов, ориентирующих педагогов на овладение учащимися с РАС социальными, коммуникативными и деятельностными умениями и навыками [3].

Список цитируемых источников

1. Горонина, Т. П. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с расстройствами аутистического спектра в период адаптации к школьному обучению / Т. П. Горонина // Диалог. — 2014. — № 1 (13). — С. 3—6.
2. Сивашинская, Е. Ф. Ребёнок с синдромом Аспергера: особенности психического развития и образования / Е. Ф. Сивашинская // Специальная адукацыя. — 2010. — № 3. — С. 44—54.
3. Сивик, Г. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной среде / Г. Сивик // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск: БГПУ, 2016. — С. 280.

УДК 37.015.31

Т. Н. Иванченко, В. Н. Певчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Образование детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) — это одно из основных и обязательных условий их социализации, полноценного участия в жизни общества и взаимодействии, взаимоотношений с окружающими людьми. Образование детей с ОПФР регулируется Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» № 285-3 от 18 мая 2004 года, который определяет правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования. Законом гарантируется создание необходимых условий для получения образования лицами с ОПФР, их социальной адаптации и интеграции в обществе. По сведениям республиканского банка данных о детях с особенностями психофизического развития, в системе образования Республики Беларусь по состоянию на 23 октября 2016 года получают образование 30 606 детей с ОПФР [1].

Научно доказано, что воспитывать и обучать ребёнка с ОПФР необходимо с самых ранних лет жизни, поскольку именно в детстве закладываются навыки социального общения, которые необходимы во взрослой жизни. Эти навыки особенно важны для ребёнка-инвалида, ведь ему, как правило, намного труднее, чем здоровому ребёнку, общаться и налаживать контакты с окружающим миром.

Дети с ОПФР — это дети, имеющие физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий [2, с. 12].

Дети с ОПФР являются одной из наиболее уязвимых и изолированных групп детей. Они чаще других страдают от дискриминации и отчуждения, в том числе и в образовании. На протяжении долгого времени

система образования чётко делила детей на здоровых и инвалидов, которые практически не имели возможности обучаться и реализовать свои возможности, их принимали не во все учреждения образования для здоровых детей. Изоляция от общества с детства наносит непоправимый вред психофизическому самоощущению ребёнка и зачастую сводит на нет все дальнейшие попытки нормальной социализации. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности и права с другими детьми.

Большинство детей с ОПФР обучаются в учреждении специального образования, но часть из них — с синдромом Аспергера, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, эмоциональными и поведенческими нарушениями, трудностями в обучении, одарённые дети — обычно обучаются в учреждениях общего среднего образования. Практика показывает, что дети с ОПФР достаточно успешно обучаются и воспитываются в этих учебных заведениях при условии, если образовательный процесс организован как здоровьесберегающий и, следовательно, данной категории детей оказывается психолого-педагогическая помощь и поддержка [3, с. 3].

Однако общество, несмотря на его тотальную гуманизацию, по-прежнему не в полной мере принимает идею инклюзивного образования. В ряде исследований было отмечено, что на общее непринятие совместного обучения всех детей без исключения, на дискриминацию лиц с особенностями развития в большей степени оказывает влияние не школа, а родители. В этой связи мы изучили психологические барьеры, установки и стереотипы родителей детей с ОПФР, влияющие на отношение к инклюзивному образованию.

Основная часть. Понятие «психологический барьер» (франц. *bariere* преграда, препятствие) — специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения [4, с. 234]. Психологические барьеры субъективно переживаются личностью как серьезные трудности в организации коммуникативных связей и взаимоотношений и сопровождаются чувством самонеприятия, самонеприятием и неоправданно заниженной самооценкой, уровнем притязаний, что нередко приводит к внутриличностным конфликтам, необъяснимому страху, стыду, тревоге и чувству необоснованной вины. Барьер в психологической науке — это теоретическое понятие, основанное на высоком уровне абстракции и обобщения. По отношению к человеку в роли барьеров выступают самые различные факторы: закрытая дверь, нехватка нужной информации, недостаток самообладания или сообразительности, дефицит предметов потребления, усталость, пространство и время, отдаляющие наступление желанного события. Барьер — это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей.

Базой исследования мы выбрали ГУО «СШ № 13 г. Барановичи», так как в данном учреждении образования совместно обучаются «обычные» и «особенные» дети. В опросе участвовали 19 родителей.

После изучения стандартизированных методик нами был составлен опросник для родителей детей с ОПФР по выявлению и наличию психологических барьеров по внедрению инклюзивного образования. Данный опросник включает вопросы открытого и закрытого типа. Вот некоторые из них: Нравится ли Вам идея инклюзивного образования? Знаете ли Вы, в чем суть инклюзивного образования? Испытываете ли Вы тревогу за собственного ребёнка? Что Вы понимаете под «инклюзивным образованием»? Может ли Ваш ребёнок чему-то научить других детей? Почему, на Ваш взгляд, люди иногда с презрением смотрят на «особого» ребёнка? В чем заключается Ваша тревога за своего ребёнка? На Ваш взгляд, готовы ли современные педагоги к совместному обучению детей в модели инклюзивного образования? Считаете ли Вы, что дети, имеющие ОПФР, могут являться изгоями общества? В чем Вы видите трудности воспитания «особого» ребёнка?

Абсолютное большинство опрошенных (95%) знают, в чём суть инклюзивного образования, им же нравится сама идея инклюзивного образования, но нашлись такие родители (5%), которые не осведомлены о сути инклюзивного образования, им не нравится данная идея. В ходе исследования было выявлено, что, по мнению 52% родителей, дети с ОПФР не имеют такие же возможности и права, как здоровые дети, в получении образования. Большая часть респондентов (57%) считает, что педагоги не готовы к обучению детей в условиях инклюзивного образования. На вопрос, должен ли ребёнок с ОПФР обучаться вместе со всеми, положительно ответили только 79% родителей, 16% решили воздержаться от ответа, только 5% ответили, что ребёнок не должен обучаться со всеми.

Большинство респондентов (90%) подтверждают то, что их дети могут научить чему-то новому здоровых детей, 5% родителей ответили отрицательно, другие 5% воздержались от ответа. Представим ответы родителей на вопрос о том, чему могут дети с ОПФР научить других, по мнению их родителей (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Мнение родителей о том, чему могут их дети научить других

| Варианты ответа | Количество ответов, % |
|---|-----------------------|
| Отзывчивость, доброта, уважение, дружба | 45 |
| Помощь другим | 11 |
| Рисовать и дружить | 6 |

Окончание таблицы 1

| Варианты ответа | Количество ответов, % |
|-----------------------------|-----------------------|
| Доброжелательному отношению | 5 |
| Всему | 5 |
| Уклонились от ответа | 28 |

Проведя опрос, удалось выяснить, что почти каждый родитель (84%) испытывает страх и волнение за своего ребёнка. Родители видят большое количество проблем, связанных с воспитанием «особого» ребёнка: сложности в правильном подходе к нему; принятие его таким, какой он есть; в организации внедрения ребёнка в коллектив; в понимании и принятии ребёнка.

Исследование позволило выявить наличие следующих психологических барьеров: 1) наличие недостаточной информации у родителей детей с ОПФР об инклюзивном образовании; 2) неготовность педагогов к работе с детьми с ОПФР; 3) недопонимание со стороны людей и родителей здоровых детей; 4) трудности в процессе воспитания ребёнка с ОПФР; 5) барьер вхождения ребёнка с ОПФР в новый коллектив; 6) страх за своего ребёнка, за его будущее и его взрослую жизнь.

Заключение. Проведенное исследование позволило увидеть представления родителей об инклюзивном образовании, выявить и проанализировать наличие страхов и переживаний у родителей, воспитывающих детей с ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Овчинникова, Т. С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т. С. Овчинникова. — 2011. — Режим доступа: <http://almanah.ikrao.ru/articles/almanah-14/prilozhenie>. — Дата доступа: 07.12.2106.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одоб. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2011 г., № 13, 2/1795.
3. Слободчиков, И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 5. — 50 с.
4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

УДК 376.015.324(075.8)

А. Г. Луценко

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Введение. В настоящее время наблюдается повышенный интерес общества к детям с нарушениями развития, к интеграции их в социум, в среду «обычных», нормально развивающихся сверстников. Особая роль в социализации данной категории детей принадлежит системе образования. Ещё совсем недавно в Беларуси государственная социальная политика была ориентирована на изоляцию детей с нарушениями развития. Считалось, что в условиях специального образовательного учреждения можно создавать более благоприятную среду для их развития, обучения и воспитания.

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей, вне зависимости от их способностей, возможностей, культурного и социального положения, становится всё более актуальной. В июле 2015 года принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Документ направлен на обеспечение равных прав в получении образования и доступа к образованию для всех обучающихся, расширение возможностей их социализации [1]. В то же время увеличение числа детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях порождает трудности в организации коррекционной и реабилитационной работы. Определяющим в нашем исследовании является рассмотрение социальной компетентности как условия эффективного взаимодействия ребёнка с нарушенным развитием с окружающими его людьми в повседневной жизни.

В словаре русского языка С. И. Ожегова [2] компетентность определяется как «знание, осведомлённость, авторитетность», что указывает на ведущую знаниевую составляющую: компетентность выражается в наличии знаний или сведений, позволяющих судить о чём-либо. Компетентность включает в себя кроме общей совокупности знаний знание последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний. Во-первых, компетентность — это не только наличие знаний, но и умение распорядиться

ими. Во-вторых, компетентность — это качество личности, позволяющее ей эффективно и адекватно ситуации осуществлять реализацию своих способностей.

Рассматривая социальную компетентность, мы опирались на концепцию Ю. Н. Байкова [3] и акцентировали внимание на следующих позициях: социальная компетентность предполагает взаимодействие человека в социуме; содержание социальной компетентности включает знание «что» и «как», т. е. средств и способов взаимодействия; социальная компетентность имеет компонентную структуру и включает в себя когнитивный (социальный интеллект), эмоциональный (эмоциональный интеллект) и поведенческий (коммуникативный) компоненты; социальная компетентность обладает возрастной динамикой и возрастной спецификой.

Основная часть. Особый интерес в нашей работе представляет вопрос о соотношении процессов социализации и социальной компетентности. Мы можем предположить, что социализация как процесс вхождения человека в мир человеческих отношений, человеческой культуры лежит в основе развития социальной компетентности. Как утверждают Л. С. Выготский [4], А. Н. Леонтьев [5], в процессе индивидуального психического развития человек «присваивает» себе то, что до него было выработано человечеством в результате социального и культурного прогресса. Социальная компетентность в таком случае будет проявляться в активном освоении и присвоении человеком социальных норм и правил. Это свидетельствует о значимости социальной компетентности для внутреннего мира человека и для «встраивания» его в мир отношений. Определяющим здесь является то, что социальная компетентность выступает и как результат, и как условие успешной социализации. Чем выше уровень развития социальной компетентности, тем легче протекает процесс социализации, тем успешнее осуществляются межличностные взаимодействия. Чем больше стереотипов использует и хранит человек в своём сознании, тем легче он вписывается в разнообразные типичные социальные ситуации. Следовательно, человек с высоким уровнем развития социальной компетентности включен в широкие социальные связи, активен и гибок, умеет вписаться в новые общественные структуры и условия. Высокий уровень социальной компетентности характеризует социально зрелую личность, обладающую адекватной самооценкой, самодостаточную, хорошо адаптированную, с развитым чувством собственного достоинства. Социализация и социальная компетентность предоставляют возможность адекватно адаптироваться в условиях социальных перемен, обеспечивают правильную оценку ситуации, принятие верных решений с учётом ситуации. Следует подчеркнуть, что в реальном человеческом поведении процесс социализации и процесс развития социальной компетентности интегрированы, взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга.

Формирование социальной компетентности является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит усвоение ребёнком жизненного опыта. Дети с нарушениями развития овладевают опытом путем вхождения в социальную среду и познания социального и предметного мира, что обуславливает необходимость формирования у них умений взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять практическую деятельность. При этом необходимо учитывать специфические особенности нарушения и их влияние на формирование социальной компетентности.

Особый интерес с точки зрения развития и формирования социальной компетентности представляют дети с аутистическими нарушениями, поскольку качественные нарушения в социальном взаимодействии являются кардинальным признаком нарушенного развития при аутизме. У детей с расстройствами аутистического спектра формирование социальной компетентности затруднено в силу особенностей самого нарушения. На развитие основных компонентов структуры социальной компетентности оказывают влияние специфические особенности нарушения при детском аутизме. В частности, на развитие социального интеллекта оказывают влияние такие особенности, как снижение уровня потребности в общении, следовательно, потребности в познании другого; трудности в имитации, неспособность к анализу, склонность к детализации; трудности в обобщении получаемой информации, конкретность мышления; специфичность в понимании окружающего мира, высокий уровень тревожности, эгоцентризм, наличие стереотипных интересов. Нарушение развития эмоционального интеллекта связано с наличием преобладающих стереотипных интересов, обращенностью на себя, неспособностью считывать внутренние представления другого человека. Отсутствие интереса к другому человеку значительно ограничивает способность считывать информацию о другом человеке.

На развитие поведенческого компонента социальной компетентности оказывают существенное воздействие эгоцентризм, понимание правил поведения буквально, отсутствие стремления к коммуникации, особенности установления зрительного контакта, нарушение коммуникативной функции речи, трудности в переносе усвоенных образцов поведения в новую ситуацию, наличие стереотипных форм поведения как отсутствие стремления усваивать новые образцы поведения.

Поскольку стандартизированная методика, направленная на изучение компонентов структуры социальной компетентности, отсутствует, то одной из задач проведенного нами эмпирического исследования стала разработка комплексной методики исследования компонентов социальной компетентности. В ее основу легли: методика неоконченных предложений; методика исследования самосознания Н. И. Непомнящей [6]; методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго [7]; проективная рисуночная методика.

В ходе эмпирического исследования выявлены характерные особенности развития социальной компетентности у детей с расстройствами аутистического спектра.

Проведённое исследование понимания собственных чувств и эмоций детьми с аутизмом позволило выявить следующие особенности. Несмотря на искажение эмоционально-волевой сферы при аутизме, дети данной категории понимают и дифференцируют собственные чувства и эмоции. Однако большое влияние на понимание детьми с аутизмом собственных эмоциональных состояний оказывает наличие преобладающего

стереотипного и ограниченного интереса. Например: «Я радуюсь, когда покупаю таблетку с запахом для пылесоса, ...когда собираю трансформеры»; «Я злюсь, когда кто-то рисует на магазинах, ...когда мама не закрывает двери»; «Я удивляюсь, когда вижу по телевизору телеканал “Вопросы и ответы”, ...вижу около гипермаркетов машины KIA RIO, ...немцы записали русские фильмы на немецком языке».

Некоторые эмоциональные состояния, такие как стыд, дети с аутизмом дифференцируют как отражение высказываний значимых взрослых по отношению к их действиям. Вероятно, дети с расстройствами аутистического спектра не испытывают эмоциональное состояние стыда, не понимают, что это такое. Например: «Мне стыдно, когда я повторяю одно и то же», «Мне стыдно, когда я сделал плохой поступок», «...я порвал книги и дневник. Не нужно ровняться на Емелю», «...я в школе делал глупости».

Проведенное исследование понимания эмоциональных состояний окружающих показывает, что дети с расстройствами аутистического спектра без особых затруднений определяют эмоциональные состояния других людей по их внешним проявлениям. Однако дети с аутизмом испытывают трудности в определении смысла поведенческих реакций других людей. Эти трудности вызваны влиянием собственных специфических потребностей и преобладающих стереотипных интересов детей с аутизмом. Например, «Он радуется, потому что выиграл в игру “Кладоискатели”, «Он грустный, потому что у него нет синего трансформера», «Он злой, потому что кто-то взял его игрушку (трансформер)» и т. д.

Определенные затруднения дети с расстройствами аутистического спектра испытывают при понимании оценок собственной личности со стороны других людей. Дети с аутизмом способны частично формировать определенные представления о себе и собственных действиях из оценки других людей, но в большинстве своём эти представления не становятся внутренне осмысленными и остаются на уровне шаблонов, усвоенных из высказываний взрослых о них.

Давая оценку другим людям, дети с аутизмом также испытывают определенные трудности. Можно сказать, что дети с расстройствами аутистического спектра оценивают действия и поступки других людей через призму собственных потребностей и преобладающих стереотипных интересов. Например, «Добрый человек хорошо учится, фотографирует машины и не прыгает от радости», «Папа добрый, потому что купил планшет».

Проведенное исследование показало, что дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в прогнозировании действий и поступков других людей в разных социальных ситуациях, им трудно понимать мотивы действий и поступков окружающих людей.

Выявлено, что на формирование различных компонентов структуры социальной компетентности у детей с расстройствами аутистического спектра влияют характерные особенности самого нарушения, такие как стереотипный интерес, сенсорная гиперестезия и, как следствие, многочисленные страхи, которые мешают ребенку с аутизмом адекватно взаимодействовать с окружающим миром.

Заключение. Поскольку представления о людях, их действиях и поступках определяются детьми с аутизмом через собственные стереотипные интересы, то в коррекционной работе с данной категорией детей необходимо уделять пристальное внимание расшатыванию стереотипий, расширению стереотипного опыта детей с аутизмом. Расширение этого опыта может стать основой для разработки коррекционных программ по развитию социальной компетентности у детей с расстройствами аутистического спектра.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=86173. — Дата доступа: 04.11.2015.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : Мир и образование, 2012.
3. Байков, Ю. Н. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журн. прикладной психологии. — 2002. — № 6. — С. 12—24.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — Детская психология. — 432 с.
5. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 511 с.
6. Непомнящая, Н. И. Методика исследования самосознания [Электронный ресурс] / Н. И. Непомнящая. — Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-issam.htm>. — Дата доступа: 20.05.2016.
7. Семаго, М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : метод. пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго ; ред. М. М. Семаго. — М. : Айрис-Пресс, 2004. — 288 с.

Г. В. Митин

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Введение. Анализ современного состояния школьного образования показывает, что большинство выпускников учреждений высшего образования не готово к практической работе с социально-дезадаптированными учащимися в постоянно меняющихся, непредсказуемых условиях. Причина, на наш взгляд, заключается в том, что в практике обучения педагогов до сих пор доминирует предметно-ориентированная направленность, в то время как процесс профессиональной подготовки должен осуществляться в русле личностно-развивающего подхода, позволяющего раскрыть условия становления субъектности специалиста, его способности преобразовывать свои знания и опыт таким образом, чтобы решать любые профессиональные задачи со стабильно гарантированной успешностью. Для этого необходимо развитие психолого-педагогической компетентности педагога, позволяющей ему эффективно взаимодействовать с учащимися с особыми образовательными потребностями.

Основная часть. В процессе развития личности как субъекта психологической (образовательной и профессиональной) активности в онтогенезе могут встречаться всевозможные помехи, связанные с неблагоприятными условиями среды (школьной и семейной), плохой наследственностью, индивидуальными особенностями и т. д. В итоге учащийся будет отличаться функциональной дисгармоничностью, аддиктивностью, асоциальным поведением вплоть до физической агрессии и преступлений с особой жестокостью. За последние годы резко увеличилось количество преступлений, совершаемых молодежью, особенно подростками. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер. Помимо количественного увеличения агрессивного-насильственных посягательств, у молодежи наблюдается углубление агрессии в сторону возрастания жестокости, цинизма, увеличение числа преступлений, происходящих под воздействием ситуативных, импульсивных поведенческих реакций, характеризующихся неадекватностью повода и степени причиненного ущерба. Укоренённость агрессивной модели поведения в среде подростков выступает в качестве маркера деформированного образа жизни и отражает одну из острейших психологических и социальных проблем нашего общества. Положение усугубилось изменением образовательной политики и введением инклюзивных форм образования, которые увеличили количество специфических школьных стрессов.

Причиной школьных стрессовых ситуаций в инклюзивном образовании является отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах, угрозах, психологическом давлении (моббинге) или принуждениях к тому или иному неблагоприятному поступку. Следствием неспособности ребёнка с особыми потребностями соответствовать настроениям, желаниям и деятельности сверстников становится почти непрекращающееся напряжение в отношениях, личностные конфликты, доходящие до прямых агрессивного-насильственных посягательств.

Проблема агрессивности детей, подростков, молодежи — одна из центральных социально-психологических проблем, которая затрагивает общество в целом, педагогов, родителей, привлекает внимание исследователей. Важной составляющей этого вопроса является изучение различных факторов (внутренних и внешних), оказывающих влияние на возникновение и проявление асоциальных форм поведения: от психологического давления (моббинга) до жестоких и циничных агрессивных действий.

Феномен моббинга в образовании изучен явно недостаточно, поэтому необходимо обращаться к исследованиям в других сферах человеческой деятельности.

К сожалению, в отечественной психологии на сегодня крайне мало исследований по данной проблеме. Можно отметить работы К. Колодей [1], В. А. Чикер, И. А. Романовой, О. Н. Рыбникова, К. Ю. Дрюковой, М. А. Кругловой [2], в которых отмечается существование данного феномена и делаются попытки его анализа. Что касается зарубежных коллег, то наиболее известными специалистами, занимающимися данной проблемой, являются Х. Лейманн, К. Колодей, К. Дурниат, М. Вартия, которые также пытаются осмыслить феномен психологического давления на рабочем месте.

Понятие моббинга как террора на рабочем месте впервые ввёл шведский практический психолог, инженер-экономист Ханс Лейманн [7]. По его определению, моббинг — это отрицательные коммуникативные действия, которые направлены против человека (одного или нескольких) и возникают очень часто и на протяжении продолжительного периода времени. Вместе с тем эти действия можно рассмотреть как отношения между «преступником и жертвой». Немаловажной детерминантой моббинга является поведение руководителя. Оно обуславливает формирование психологического климата в коллективе. Руководитель, не ориентированный на интересы подчинённых, не уделяет должного внимания конфликтам, что зачастую приводит к их эскалации. По мнению Х. Лейманна, неспособность совместно решать проблемы, связанные с работой, и воспринимать точку зрения каждого участника — это слабое место организаций, провоцирующее персонификацию конфликтов и моббинг.

Проведенный нами анкетный опрос учащихся и учителей инклюзивных школ г. Москвы (200 человек) позволил выделить пять групп школьных моббинг-действий:

- коммуникативные нападения — ограничение возможности высказаться, постоянное прерывание, критика, крик или ругань, угрозы, уход от контактов посредством невербальных жестов и др.;
- посягательства на социальные отношения — прекращение коммуникации; изоляция (перемещение за отдельную парту), бойкот и др.;
- посягательства на социальный авторитет — негативное оценивание, распространение сплетен, насмешки, карикатурное копирование манер, сомнения в решениях объекта и др.;
- посягательства на качество учебной и жизненной ситуации — не поручают ответственных заданий, поручение бессмысленных заданий, оскорбительные задания и др.;
- посягательства на здоровье — принуждение к выполнению вредной для здоровья работы, угрозы применения физического насилия, жестокое обращение, прямая агрессия.

Следует признать, что большинство учителей сами провоцируют моббинг-действия и агрессивное поведение учащихся.

Агрессивность являлась предметом значительного числа экспериментальных работ и специальных монографий зарубежных исследователей (А. Buss, А. Bandura, S. Berkowitz, К. Lorenz и др.). В отечественной психологии данная проблема остается малоизученной, несмотря на то, что отдельные вопросы изучения агрессии привлекали внимание многих авторов (Д. И. Фельдштейн, М. А. Алемаскин, Г. М. Миньковский, В. В. Знаков, Л. М. Семенюк и др.).

Конфликт ситуации состоит в том, что социальные и педагогические усилия в основном направлены на профилактику и исправление жестокости, а не на формирование личности, способной осознавать и выражать свои эмоциональные состояния, адекватно удовлетворять свои потребности (проявление агрессивности через актуализацию лидерских качеств и конкурентоспособность) [6].

Таким образом, нам представляется необходимой экспериментальная проверка факторов, влияющих на различные (благоприятные и неблагоприятные) варианты развития личности подростков. К таким факторам, по нашему мнению, относятся особенности отношений «учитель—ученик» и особенности референтной группы, к которой принадлежит подросток в зависимости от образовательной среды, в которой он обучается [3—5].

Экспериментальное исследование проходило в три этапа. *Первый этап.* Психологический анализ результатов диагностического обследования личности подростков в целях выявления свойств личности, коррелирующих с агрессивностью. На данном этапе эксперимента было обследовано 140 подростков. *Второй этап.* Сравнительный анализ результатов психологического исследования агрессивности подростков, находящихся в различных образовательных средах. Во втором этапе исследования приняли участие 90 подростков. *Третий этап.* Разработка комплекса коррекционно-развивающих программ для учащихся и педагогов.

На первом этапе была применена методическая программа, состоящая из трех методик: 1) проективной методики «Несуществующее животное», разработанной М. З. Дукаревич; 2) методики Басса—Дарки (в модификации А. К. Осницкого); 3) методики «Шкалы самооценки» Дембо—Рубинштейна. Результаты исследования показали, что агрессия, социальная дезадаптация и неадекватная самооценка выражены у значительного числа (72%) испытуемых. Наиболее характерной оказалась взаимосвязь агрессии по отношению к педагогам и родителям с усиленной защитой и боязнью широких социальных контактов.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ результатов психологического исследования агрессивности подростков, находящихся в различных образовательных средах. Для решения данной задачи были выбраны учащиеся общеобразовательной школы № 1522, учащиеся специального учебно-воспитательного учреждения для обучающихся с девиантным поведением № 1, учащиеся школы № 19 инклюзивного образования. Исследование проводилось с помощью специально-разработанной методической программы, включающей методику Басса—Дарки и комплекс методик для диагностики морально-психологического статуса подростка.

Подростки специальной школы демонстрировали большую агрессивность по сравнению с двумя другими группами испытуемых по следующим шкалам: вербальная агрессия, негативизм, подозрительность. Это связано с общей озлобленностью учащихся, выведенных из общеобразовательной школы и зачастую усугубляющих свой разрыв с бывшими одноклассниками, культивируя свою «нехорошесть» в поведении. На втором месте по проявлениям агрессивности оказались учащиеся инклюзивной школы. Таким образом, количественные и качественные показатели агрессивности принципиально отличны среди подростков, обучающихся в различных образовательных средах. Проявления агрессивности и самооценка находятся в отрицательной корреляционной связи. Следовательно, коррекционная работа по формированию адекватной, более высокой самооценки может положительно сказываться на агрессивном поведении подростков.

На третьем этапе были выделены три основных направления, в которых должна строиться работа по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков. Первое направление - это коррекционно-развивающая работа с самими подростками. Основные акценты этого направления заключаются в развитии навыков саморегуляции, рефлексии и эмпатии. Основная форма данного вида работы — групповые тренинговые занятия. Второе направление — это работа с педагогами по развитию психолого-педагогической компетентности, навыков конструктивного взаимодействия с агрессивными подростками в условиях инклюзивного образования. Проводится в форме семинаров с элементами тренинга, осуществляется анализ конфликтных ситуаций. Третье направление — полисубъектное взаимодействие «учитель—ученик».

В основе разработанной нами комплексной коррекционно-развивающей программы лежат психологические принципы коррекционной работы с трудными подростками и реализуются выделенные и необходимые, по нашему убеждению, направления данного рода деятельности.

Программа рассчитана на учащихся 7—9-х классов и учителей общеобразовательных школ. В нее включены групповые и индивидуальные методики диагностики и коррекции агрессивного поведения. Продолжительность данной программы — около трех месяцев.

Работа по программе строится поэтапно: 1) ознакомительный этап, подготовка; 2) коррекционно-развивающий этап с учащимися; 3) коррекционно-развивающий этап с учителями; 4) этап вовлечения учителей и учащихся в полисубъектные взаимодействия.

В ходе программы подростки лучше узнают себя, развивают толерантность, рефлексивность, миролюбие, гибкость, учатся справляться со стрессом и конфликтными ситуациями и, следовательно, перестают испытывать необходимость в проявлении неадекватных форм поведения.

Работа с педагогами по повышению уровня психолого-педагогической компетентности проводилась в форме семинаров с элементами тренинга. Наиболее эффективным оказался последний этап программы — вовлечение «значимых» взрослых (учителей) в совместные (полисубъектные) занятия с учащимися.

Применение *t*-критерия Стьюдента показало, что достоверно значимо изменились показатели, связанные с восприятием окружающих (подозрительность); оценкой собственного жизненного опыта (чувство вины); отношением к управляющим воздействиям окружающих (негативизм), т. е. с причинами, порождающими агрессию.

Остальные виды агрессии обнаружили лишь тенденцию к уменьшению, что по нашему мнению, связано с большей устойчивостью других характеристик агрессии, ставших чертами личности.

Заключение. Результаты исследования показали, что усвоение и принятие агрессивной модели поведения подростками происходит под сильным влиянием особенностей воспитательных воздействий педагогов, а также преобладающего стиля поведения сверстников в референтной подростковой группе. Комплексная коррекционно-развивающая программа доказала свою эффективность значимыми изменениями не только в поведении учащихся, но и педагогов во взаимодействии с подростками, что в свою очередь обеспечивает психологическое благополучие всех субъектов образования, прежде всего, учащихся с особыми образовательными потребностями.

Список цитируемых источников

1. Колодей, К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / К. Колодей. — Харьков : Гуманитар. центр, 2008. — 368 с.
2. Агрессия как предиктор профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов / М. А. Круглова [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. — 2015. — № 11 (129).
3. Митин, Г. В. Трансформация деструктивной агрессивности подростков в конструктивную как психологическое условие обеспечения безопасности жизнедеятельности субъектов образования / Г. В. Митин // Становление профессионала: очерки теории и практики : коллектив. моногр. / под ред. Е. С. Асмаковец, С. Кожея. — Омск : БОУДПО «ИРОО», 2016. — С. 135—143.
4. Митин, Г. В. Школьное насилие: роль учителя / Г. В. Митин // Вестн. Удмурт. ун-та. — 2016. — Вып. 2. — С. 121—125.
5. Митин, Г. В. Психологические факторы, способствующие и препятствующие личностно-профессиональному развитию субъектов образования / Г. В. Митин, И. Г. Колмакова // Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалиста в университете : сб. науч. докладов. — Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2015. — Кн. 1 : Т. 1. — С. 340—344.
6. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 375 с.
7. Leymann, H. Mobbing. Psychoferror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren / H. Leymann. — Reinbek bei Hamburg, 1997.

УДК:159.928

Е. Ф. Нестер, И. Л. Кишея

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ОДАРЁННЫХ ДЕТЯХ

Введение. Незаурядность одарённых детей зачастую способствует проявлению в их поведении не только сильных сторон, но и особой уязвимости, в связи с чем возникают сложности в безоговорочном согласии с тезисом о том, что «талант всегда пробьёт себе дорогу сам». Современные исследования доказывают, что именно одарённые дети попадают в категорию наиболее уязвимых обучающихся из-за отсутствия соответствующих условий обучения. Одарённые дети проявляют обостренное чувство справедливости, исходя из чего они достаточно остро реагируют на несправедливость во всех её проявлениях, достаточно требовательны не только к себе, но и к родным людям, друзьям, педагогам. Обычная для других детей фраза одарёнными может быть воспринята как оскорбление или вызов. Все это не может вызывать положительных эмоций у педагога. В результате способности ребёнка оказываются просто незамеченными либо он вообще попадает в разряд «неудобных»

воспитанников или учеников. Ни для кого не секрет, что именно педагог является одной из ключевых фигур в процессе выявления и развития детской одаренности. Поэтому взаимодействие с одаренными детьми (как, впрочем, и с другими) не терпит непрофессионализма со стороны взрослых. Ряд учёных, в том числе и академик А. М. Матюшкин, указывают на то, что развитие одаренности может прекратиться на любом этапе онтогенеза, начиная с детства [1].

Основная часть. Зачастую, на наш взгляд, проблема кроется в неподготовленности педагогов к взаимодействию с одаренными детьми, а эта «неготовность» начинается с неверного понимания термина «одаренный ребёнок» и представлений о данной категории детей. Нами был проведен опрос педагогов Барановичей и Барановичского района, которым было предложено ответить на следующие вопросы: «Кто такие одаренные дети?» «Готов (готова) ли я к работе с одаренными детьми?». В исследовании приняли участие учителя начальных классов и воспитатели детских дошкольных учреждений в количестве 56 человек.

Опрос, проведенный нами, показал, что большинство респондентов считают одаренными детей, у которых развиты способности к одной или нескольким видам деятельности, имеющих высокие достижения в деятельности, к которой проявляют интерес.

Педагоги, принимавшие участие в исследовании, в своих ответах в большинстве случаев отмечали ряд характеристик одаренных детей, среди которых особо выделяются когнитивные. Так, например, 83% опрошенных указали на высокий уровень развития интеллекта, умственных способностей, познавательной сферы, 51% — нестандартный тип мышления, необычный подход к выполнению деятельности, своеобразное видение мира, наличие творческого мышления, творческих способностей, креативности.

На особенности в проявлении личностных характеристиках одаренных детей указало 47% респондентов. Одаренные дети, по их мнению, все уникальны и неповторимы, обладают особым эмоционально-волевым состоянием, целеустремленные, в значительной мере отличаются от своих сверстников, трудолюбивые (не устают от своей работы), имеют устойчивые интересы «горят своим делом», обладают внутренней мотивацией. Большинство ответов было пронизано положительными характеристиками и иллюстрировало описание уникальных, абсолютно послушных, легко управляемых и беспроблемных детей, что зачастую совершенно не соответствует реальности. Лишь 16% педагогов указали на проблемы, среди которых можно отметить: проблемы в сфере межличностных отношений — как непонимание со стороны родителей, так и проблемы в общении со сверстниками, которые считают их «заумными» и не принимают в свой коллектив; одаренные дети постоянно отстаивают свою точку зрения, даже если не правы; очень обидчивы и эмоциональны; постоянно доставляют массу проблем неподготовленным родителям и педагогам; окружающие их считают «выскочками» и «занудами».

К сожалению, не все педагоги четко осознают, что неординарность одаренных детей провоцирует в их поведении как сильные стороны, что действительно позволяет им быть более успешными, чем сверстники, так и массу трудностей как при взаимодействии с окружающими, так и при развитии своих способностей, в результате чего они могут остаться просто незамеченными. Такое непонимание ребёнка, на наш взгляд, определено неумением учителей и воспитателей выделять и распознавать различные виды одаренности. К одаренным чаще всего относят детей с высокими интеллектуальными способностями, другие виды одаренности, такие как художественная, психомоторная, социальная, творческая, остаются «за кадром».

Настораживает и взгляд современного педагога на весомую долю развития таких сфер психики, как интеллектуальная, эмоционально-волевая, мотивационная, которые обеспечивают эффективность любого вида деятельности. Современные педагоги считают наиболее важным развитие интеллектуальной сферы ребёнка, а другим не всегда уделяют достойного внимания. Полученные данные имеют место в связи с тем, что целый ряд педагогических технологий, учебно-методических пособий не отражает значимости развития эмоционально-волевой сферы одаренного ребёнка при организации обучения.

Выявленные результаты заставляют задуматься о пробелах в процессе обучения и разглядеть причины многих негативных проявлений, среди которых наиболее ярко проявляется потеря интереса к обучению (к сожалению, можно часто встретить шестилетнего ребёнка, который уже не хочет учиться), отсутствие познавательных потребностей и интересов, наличие неуспеваемости и т. д. Но особую тревогу вызывает то обстоятельство, что при игнорировании эмоциональной и мотивационно-волевой сферы психики очень трудно выявить и развить одаренность, особенно потенциальную, скрытую.

На вопрос «Готов (готова) ли я к работе с одаренными детьми?» утвердительно ответили 22% опрошенных. Педагоги указали на то, что работа с одаренными детьми, несмотря на трудности, очень интересна и увлекательна, она способствует постоянному педагогическому поиску и саморазвитию, взаимодействие с одаренными детьми позволяет почувствовать себя не только педагогом, но и учеником, так как сами ребята являются неиссякаемым источником знаний.

По данным опроса, категорично отказались работать с одаренными детьми 52% респондентов. Педагоги отмечают, что «это очень сложно и ответственно», работу с одаренными детьми они видят очень трудоемкой, целенаправленной, требующей определённой подготовки. Кроме того, указывают на целый ряд специальных профессиональных качеств, которыми должен обладать специалист: быть чутким, ответственным, креативным, интеллектуально развитым, иметь большой педагогический стаж, специальную подготовку, обладать педагогической одаренностью.

Оставшиеся 26% опрошенных педагогов не дали однозначного ответа, при этом опять-таки указали на целый ряд сложностей, с которыми можно столкнуться, взаимодействуя с незаурядными учениками и воспи-

танниками. Это является доказательством того, что педагоги-практики не игнорируют проблему работы с одарёнными детьми, трудности заключаются в отсутствии профессиональной подготовки.

Заключение. Безусловно, все вышеперечисленные проблемы можно решить в ходе повышения профессиональной компетентности педагогических кадров.

Критериями повышения профессиональной компетентности педагогов в работе с одарёнными детьми можно считать: понимание определенных проблем феномена одарённости — её концептуальные обоснования и виды, специфика ранней диагностики, знания о психологических особенностях индивидуального развития одарённых детей; осознание направлений и форм работы с одарёнными детьми, постановка принципов и стратегий, овладение методами и приемами работы с одарёнными детьми и их семьями; мотивационная готовность к работе с одарёнными детьми (познавательная и профессиональная); непрерывный процесс самовоспитания и самообразования, развитие собственного творческого потенциала, готовности к инновационной деятельности [2].

Каждому педагогу рано или поздно встретится на пути его профессиональной деятельности «необычный», «нестандартный», «неудобный», «нетрафаретный» ребёнок с признаками того или иного вида одарённости. Именно поэтому педагогам, работающим с одарёнными детьми, необходимо не только самим находиться в творческом поиске, но и интенсивно взаимодействовать с коллегами, администрацией, психологом, семьей, вырабатывая единый подход, наиболее благоприятный для развития одаренного ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 192 с.
2. *Нестер, Е. Ф.* Одарённый воспитатель для одарённых детей / Е. Ф. Нестер // *Пралеска*. — 2012. — № 6. — С. 50—52.

УДК 37.01/09-37.04

Т. И. Сеница

Белорусский государственный университет, Минск

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Тенденция к построению инклюзивного образовательного пространства вызывает много вопросов к необходимым компетенциям педагогов, участвующих в создании и реализации обучения в инклюзивной образовательной среде. Безусловно, успешность обучения детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) совместно с нормативно развивающимися детьми зависит от многих факторов. Однако мы хотели бы выделить, на наш взгляд, важнейший психологический аспект успешности обучения, который связан с личностью педагога и его базовыми умениями. При подготовке учителей значительное внимание уделяется предметному содержанию дисциплин, которые они будут преподавать детям. Однако сама суть обучения изначально закладывается во взаимном общении и взаимодействии учителя и ученика. Следует помнить, что обучение вне общения просто не может существовать. Поскольку сущностью обучения является общение, то обучение происходит так и только так, как происходит общение между людьми [1].

Основная часть. Почему же общение является настолько важной составляющей обучения? Давайте рассмотрим обучение с точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [2]. Результатом обучения любому предмету должно явиться не только знакомство с какой-либо информацией, но и умение ребёнка осваивать знания, т. е. включать их в сознательную деятельность и развивать произвольные формы познания. Усвоение знаний, перевод их во внутреннюю психическую структуру, обеспечивающую сознательную деятельность, становится возможным только в том случае, когда задействованы переживания ребёнка, когда учитель так или иначе попадает в пространство переживаний ребёнка, вызывая ответную работу по освоению знаний. Зона совместных переживаний формируется именно в процессе общения. И для детей с ОПФР это особенно важно, так как у него могут быть ограничены ресурсы по восприятию количества информации, скорости информации и т. д. Безусловно, педагогу проще общаться привычным способом, проще и комфортнее общаться с теми детьми, которые его понимают быстро, с полуслова. При этом у педагога возникает приятное переживание комфорта, успешности своей деятельности. В то же время при общении с ребёнком, имеющим специфику интеллектуального или эмоционального развития, можно ожидать трудности уже в самом начале общения — трудности в установлении контакта и поддержания процесса общения. Учителю, привыкшему к определенной стратегии обучения, где мало представлены коммуникативные компоненты взаимодействия с детьми, будет сложно найти общее поле для обучения ребёнка с ОПФР, тем более в условиях инклюзивного образовательного пространства. Однако в случае открытости учителя к получению нового опыта коммуникативных умений, в случае инициативности в поиске новых путей общения и обучения повышается качество обучения всех детей.

Важно понимать также тот факт, что внимательность учителя на отклики ребёнка и его активность вызывает у учителя очень ресурсное переживание того, что ученик также научил учителя, расширил сферу его умений и знаний.

Это происходит в связи с тем, что в обучении всегда есть взаимные встречные усилия как минимум двух людей: учителя и ученика. В инклюзивном образовательном пространстве возникает разнообразие этих усилий, поскольку в классе присутствуют как нормативно развивающиеся дети, так и дети с теми или иными особенностями развития. Очевидно, что более социально активным лицом в пространстве обучения и общения, во взаимодействии выступает учитель. Ведь он является носителем образцов деятельности и знаний, поэтому должен оказывать определенное влиятельное воздействие на всех учеников класса. То, как будет происходить общение в классе детей между собой, в том числе с ребёнком с ОПФР, задаётся качеством и стилем общения учителя.

В обучении ключевую роль играет тот факт, что активность обучения, как и активность общения, это совместно-разделённая деятельность. Действительно важным является то, что учитель и ученики взаимодействуют, а не каждый работает сам по себе, и они, независимо друг от друга, что-то познают, выполняя программно-методические указания. Без взаимного общения, без живой точки взаимодействия такое созидательное влияние обучения не происходит, даже при наличии программного обеспечения высокого уровня разработки. Необходимо подчеркнуть, что между учителем и учениками происходит общение, которое является не средством обучения и не параллельным процессом, а самим существованием обучения. Если минимизировать общение между учителем и учеником, сделать его неприятным, пугающим, то и обучение исчезнет, станет тягостным, пугающим процессом. И, напротив, действительно равноуровневое обучение появляется только там, где есть люди, как взрослые, так и дети, с разными запасами знаний и опыта, и есть общение между этими людьми. Обучение можно рассматривать как особый вид общения, который готовит детей к постоянному обучению в течение жизни, к принятию людей с разным уровнем знаний, к готовности к взаимодействию и общению, приводящему к непрерывному образовательному процессу. Это действительно важно для детей с ОПФР при включении их в жизнь общества, при реализации инклюзии во всей полноте этого понятия.

Согласно положениям культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, нормальные и аномальные дети развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций и специфически человеческих способностей. Однако главной причиной детской дефективности является так называемый «социальный вывих», невозможность естественного хода общения, обучения и приобщения к культурным формам развития психических процессов и состояний. Таким образом, Л. С. Выготский подчеркивал негативное влияние выпадения аномального ребёнка из исторически сложившейся, социальной по своей природе системы трансляции общественно-исторического опыта, «настроенной» на нормальный тип развития. Отмечая существенное расхождение между траекториями биологического и культурного развития аномального ребёнка, вызванного такими «социальными вывихами», Л. С. Выготский обосновал необходимость и раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта за счет построения «обходных путей» решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. При создании инклюзивной образовательной среды одной из основных задач является восстановление необходимого уровня общения для возможности включения ребёнка с ОПФР в процесс культурного развития и дальнейшего социального взаимодействия.

Важность общения в обучении детей с ОПФР вызывает необходимость определения коммуникативных компетенций у педагогов, обеспечивающих обучение детей в инклюзивной образовательной среде. К таким умениям и навыкам можно отнести следующие: наличие позиции на принятие ребёнка как развивающейся личности и индивидуальности, умение определять потребности ребёнка, мотивировать к общению и познанию, вызывать позитивные переживания, определять способ коммуникации, отслеживать результативность общения, построить взаимодействие и общение детей в классе, вырабатывать гибкую систему требований и поощрений, взаимодействовать с сопровождающими лицами (тьютор, воспитатель), налаживать продуктивную коммуникацию с родителями.

Такой широкий спектр коммуникативных умений требует специальной подготовки не столько теоретического характера, сколько практических навыков в ситуации взаимодействия. Нам хотелось бы подчеркнуть, что определение коммуникативных компетенций педагогов, с одной стороны, требует своевременной диагностики, с другой стороны — выстраивания четкой стратегии подготовки необходимых коммуникативных навыков и умений. Эти коммуникативные компетенции могут обеспечиваться пролонгированной социально-психологической подготовкой учителей, которая носит практико-ориентированный характер. Такие умения могут вырабатываться как в процессе обучения молодого специалиста, так и в дальнейшем при процессе повышения квалификации. Оптимальными формами такого обучения являются тренинги и дальнейшее закрепление навыков в практической ситуации. Большое значение имеет также практика обсуждения успехов и трудностей процесса обучения с психологом, коллегами, а также супервизором.

Заключение. Особую роль в подготовке педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде, играет психолог как специалист, который помогает выстроить педагогу отношение к себе и к детям с разными образовательными потребностями и возможностями [3]. В общении всегда есть отношение, которое основывается на узнавании друг друга, принятии, оценке возможностей и ресурсов собеседника. В ходе общения учитель, конечно, берет на себя значительный вес отношений в общении, но в то же время стремится вызвать инициативу в общении и отношении у ученика. Для работы с детьми с ОПФР в области построения коммуникации со взрослыми и детьми — это особая задача. И эту задачу педагогу необходимо помочь решить с помощью формирования у него необходимых коммуникативных компетенций. Таким образом, в системе подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде следует качественно представить психологическую составляющую, которая связана с формированием коммуникативных компетенций, необходимых для продуктивного обучения детей как нормативно развивающихся, так и имеющих ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. — М. : Педагогика, 1989.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики.
3. Колышко, А. М. Структурно-содержательные особенности самоотношения учителя как фактор межличностных отношений с учениками : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Колышко. — Минск, 2012. — 24 с.

УДК 387.647.5

О. Б. Янусова

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование сегодня является объектом всестороннего и целостного изучения. В нашей стране и за рубежом всё активнее расширяется исследовательское поле инклюзивного образования, в котором одним из наиболее значимых направлений по-прежнему остается исследование проблемы личностной и профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Разделяя позицию И. М. Яковлевой, отмечаем, что подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учёта их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1].

Личностная готовность педагога инклюзивного образования, на наш взгляд, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в стремлении к реализации инклюзивных ценностей, в сформированности у него таких профессионально значимых качеств, как толерантность и эмпатия. При этом особое внимание в структуре личностной готовности педагога инклюзивного образования следует уделить педагогической направленности, проявляющейся в направленности на принятие личности *каждого* ребёнка, на взаимодействие с коллегами и родителями в достижении целей инклюзивного образования. Однако прежде чем рассмотреть проблему педагогической направленности в контексте инклюзивного образования, необходимо, на наш взгляд, актуализировать основные подходы к определению данного феномена.

Основная часть. Педагогическая направленность рассматривается некоторыми исследователями (Л. М. Митина, Б. Р. Мандель) в контексте более общей психологической проблемы — направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленности выступает как качество, определяющие ее психологический склад. В существующих научных концепциях данная характеристика раскрывается как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), как «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А. С. Прангишвили) и т. д.

Исследователь С. Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно динамическая тенденция), определяющее источник направленности.

Развивая идеи С. И. Рубинштейна, А. Н. Леонтьев ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов [2].

Обобщая психологические исследования, посвящённые проблеме, понятию и структуре направленности личности, Б. Р. Мандель считает, что «понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований — это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что это система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Направленность личности может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе» [3].

В психолого-педагогической литературе проблеме педагогической направленности были посвящены исследования многих авторов (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Л. М. Митина). Так, А. К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения её направленности, т. е. того, на что устремлен учитель в своём труде, есть у человека устойчивое желание быть учителем, сформирована ли потребность в педагогической деятельности и готовности к преодолению трудностей, возникающих в педагогическом труде [2, с. 289].

В свою очередь, Н. В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства; Н. Д. Левитов педагогическую направленность определял

как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности.

Наиболее полно педагогическая направленность рассмотрена в трудах Л. М. Митиной, которая, проанализировав отечественные и зарубежные исследования по данной проблеме, приходит к выводу, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности учителя. Исследователь вводит собственное определение педагогической направленности, которую рассматривает в как в узком, так и в широком смыслах. Так, в более узком смысле Л. М. Митина определяет педагогическую направленность как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда, наряду с эмоциональной гибкостью и педагогической компетентностью) — как систему эмоционально-ценностных отношений, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к его утверждению в педагогической деятельности и общения.

Структуру педагогической направленности Л. М. Митина представляет следующим образом: 1) направленность на ребёнка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием в развитии его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; 2) направленность на себя, связанная с потребностью самосовершенствования и самореализации в сфере педагогического труда; 3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [2, с. 41].

В контексте инклюзивного образования мы рассматриваем педагогическую направленность как одну из интегральных характеристик личности педагога инклюзивного образования, особенностью которой является её ярко выраженный гуманистический характер. По мнению И. М. Яковлевой, профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей [1, с. 242].

Гуманистическая направленность личности педагога инклюзивного образования характеризуется, прежде всего, доброжелательным, открытым отношением к детям, к их различиям и особенностям, проявляется в стремлении педагога помочь каждому ребёнку, в том числе с особенностями психофизического развития, раскрыть и развить его потенциальные возможности, способности. Педагог инклюзивной школы искренне заинтересован во всестороннем развитии личности каждого учащегося, наиболее полно отвечающем его индивидуальным особенностям.

Принятие личности *каждого* ребёнка — важнейшее проявление гуманистической направленности педагога инклюзивного образования. Она характеризуется готовностью педагога принять ребёнка таким, каков он есть, независимо от его индивидуальных (в том числе психофизических) особенностей. Автор Н. Б. Крылова указывает на, что принятие — важный принцип гуманной педагогики, в котором заложена готовность к взаимодействию, значимая ориентация на ценность каждого человека, признание за ним прав на собственные интересы, учет его особенностей, допущения его отличия от других. Принять — значит и доверять, впустить, насколько это возможно, в свой внутренний мир и соотносить своё поведение и интересы с интересами и поведением другого, терпимо относиться к недостаткам или просто иным чертам характера, уметь сопереживать другому [4, с. 49].

Принятие личности *каждого* ребёнка неразрывно связано с отсутствием у педагога стереотипов, прежде всего, по отношению к детям с особенностями психофизического развития. Для педагога инклюзивного образования дети с особенностями развития — это *дети*, а не носители каких-то нарушений, отличий, неповторимые личности, ценность которых представляется уже тем, что они есть. В определенной степени от восприятия педагогом ребёнка с нарушением развития будет зависеть то, как его воспримут одноклассники. Если педагог демонстрирует доброе, чуткое, терпимое отношение к такому ребёнку, к подобному поведению будут стремиться и дети в классе.

В профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования немаловажное значение имеет направленность на взаимодействие с коллегами и родителями, которые признаются равноправными партнёрами в достижении успеха инклюзивного образования. Работа в инклюзивном образовательном пространстве предполагает «работу в команде», члены которой (педагоги, администрация школы, родители) объединены одной целью — оказать максимальную психолого-педагогическую помощь и поддержку каждому ребёнку, нуждающемуся в ней, способствовать успешной социализации ребёнка в социум.

Заключение. Педагогическая направленность является одной из интегральных характеристик личности педагога инклюзивного образования, отличительной чертой которой является ярко выраженный гуманистический характер.

Список цитируемых источников

1. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; ред. кол.: С. В. Алехина и др. — М. : МГППУ, 2011. — С. 242—243.
2. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — 200 с.
3. Мандель, Б. Р. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. — М. : КУРС : ИНФРА-М, 2012. — 368 с.
4. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народ. образование, 2000. — 272 с.

УДК 376–056.37:373.2

М. И. Быченко

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск***АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЕМ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ САМООБСЛУЖИВАНИЮ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. Самообслуживание является исходным звеном и важнейшей составляющей трудового воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Однако овладение умениями самообслуживания осложняется свойственным этим детям психомоторным недоразвитием и недоразвитием познавательной деятельности. Они испытывают специфические затруднения в определении и усвоении последовательности операций самообслуживания, а также проблемы в овладении каждой из них. В специальной психолого-педагогической литературе не случайно указывается на необходимость специального формирования умений самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью [1–2]. В связи с этим в специальных дошкольных учреждениях традиционно предусматривалось проведение занятий по самообслуживанию на первом и втором годах обучения [1; 3]. Вопрос же об осуществлении данной работы в условиях инклюзивного образования является открытым. Очевидно, что при его решении воспитатели будут сталкиваться с определенными проблемами, первой из которых является адаптация содержания обучения самообслуживанию.

Основная часть. Организация образовательного процесса, в том числе и по самообслуживанию (образовательная область «Ребёнок и общество»: трудовая деятельность), с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования предполагает использование Учебной программы дошкольного образования [4]. В этой связи педагогам, работающим в учреждении дошкольного образования, требуется чёткое понимание сущности и технологии адаптации содержания данного программного материала с учётом реальных и потенциальных возможностей детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Данная работа будет начинаться с адаптации задач обучения самообслуживанию, так как задачи, определённые указанной выше программой, ориентированы в большей степени на их реализацию в процессе проведения режимных моментов с детьми, имеющими типичное развитие.

Адаптация задач формирования умений самообслуживания будет ориентироваться на выявленный в процессе педагогической диагностики уровень сформированности данных умений. Его определение возможно с помощью метода наблюдений. На основе результатов наблюдений осуществляется последующее планирование работы в рассматриваемом направлении.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие авторы рекомендуют в условиях инклюзивного образования составлять индивидуальные планы работы по каждой образовательной области, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако нужно иметь в виду, что воспитатель не имеет возможности проведения индивидуальных занятий. Можно предположить, что такие занятия в группе инклюзивного образования будет проводить учитель-дефектолог, а одно из направлений этих занятий — формирование умений самообслуживания. Воспитателем же формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью умений самообслуживания, равно как и реализация других задач трудового воспитания, будет осуществляться фактически в рамках индивидуального подхода. По сути, им должна решаться задача включения ребёнка с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс в группе сверстников с типичным развитием, не нарушая, а встраиваясь в него. Беседы с воспитателями учреждений дошкольного образования и анализ планирования их работы показали, что оно осуществляется ежедневно и для всех воспитанников. В этой связи мы рекомендуем в планы работы воспитателя включать и задачи формирования умений самообслуживанию у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Такие задачи можно формулировать с учётом уровня обучающей помощи, которую планирует оказывать воспитатель. Например, это могут быть: совместное действие, осуществляемое способом «рука в руке»; помощь педагога в начале выполнения действия, которое затем завершается ребёнком; выполнение педагогом части действий, входящих в состав процедуры самообслуживания (другие, например, более простые действия, выполняются ребёнком); осуществление действий ребёнком с опорой на пошаговую речевую инструкцию воспитателя. Мы полагаем, что группы инклюзивного образования будут иметь, как и в настоящее время

Т а б л и ц а 1 — Адаптация задач обучения самообслуживанию детей с интеллектуальной недостаточностью второй младшей группы (от трех до четырех лет)

| Задачи обучения детей с типичным развитием | Задачи обучения детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью | Задачи обучения детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью |
|--|---|---|
| Обучать одеваться и раздеваться в определенной последовательности | Обучать участию в одевании и раздевании (поднимать руки, просовывать руки в рукава, просовывать ноги в штанину и т. д.) | Формировать умение принимать помощь в процессе одевания и раздевания (не прятать руки, не кричать и т. д.) |
| Обучать расстегивать пуговицы на одежде (спереди) | Обучать участию в расстегивании пуговиц («Спрячь пуговицу») | Формировать умение расстегивать пуговицы на специальных тренажерах |
| Обучать выворачивать одежду на лицевую сторону | Обучать выворачивать одежду с помощью совместных действий, осуществляемых способом «рука в руке» | Организовывать наблюдения детей за выворачиванием одежды на лицевую сторону воспитателем, организация помощи действиям воспитателя при выполнении этого процесса (потянуть за рукав и т. д.) |
| Формировать умение замечать беспорядок в одежде, исправлять его самостоятельно или с помощью взрослого | Формировать умение с помощью взрослого обнаруживать беспорядок в одежде и помогать взрослому исправлять его (подать, подержать и др.) | Формирование умения принимать помощь в процессе исправления воспитателем беспорядка в одежде (не кричать, не убежать и т. д.) |
| Обучать с помощью взрослого расшнуровывать обувь | Формировать умение расшнуровывать обувь на специальных тренажерах | Формировать умение принимать участие в расшнуровке обуви взрослым на специальных тренажерах («поймать» шнурок, потянуть, подержать и т. д.) |
| Обучать правильно называть процесс одевания, предметы и действия, связанные с ним | Формировать умение с помощью вопросов педагога называть и (или) показывать процесс одевания, предметы и действия, связанные с ним | Формировать умение фиксировать взгляд на называемых воспитателем процессах одевания, предметах и действиях, связанных с ним; показывать по просьбе педагога предметы одежды, которые необходимо одеть |

группы интегрированного обучения и воспитания, меньшую наполняемость, что позволит воспитателю реально реализовывать индивидуальный подход, предполагающий оказание такой помощи.

Работа по формированию умений самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью требует многократного повторения и продолжительного закрепления. Поэтому для реализации задач формирования этих умений можно предусмотреть смену игрового материала, на котором отрабатывается умение; смену ситуации, в которой происходит отработка умения; закрепление умения на одежде кукол; закрепление умения на своей одежде, лежащей в другом расположении (например, лежит на скамейке около шкафчиков).

Представим примеры адаптации задач обучения самообслуживанию для разных категорий детей с интеллектуальной недостаточностью (таблица 1).

Дифференциация задач формирования умений самообслуживания у детей с лёгкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью может оказаться достаточно условной. Много будет зависеть, в частности, не только от работы, которая проводится в учреждении дошкольного образования, но и родителями. Для реализации задач формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью умений самообслуживания целесообразным будет использование специальных средств обучения. Например, можно рекомендовать применение пиктограмм, иллюстрирующих действия самообслуживания и последовательность их выполнения.

Заключение. Мы считаем возможной адаптацию содержания обучения самообслуживанию детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью на основе использования учебной программы дошкольного образования. Однако реализация адаптированного содержания не отменяет необходимости учёта особенностей психического развития этих детей и создания специальных условий для овладения ими умениями самообслуживания.

Список цитируемых источников

1. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта : метод. рекомендации / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М. : Просвещение, 2009. — 175 с.
2. Шинкаренко, Г. И. Развитие самостоятельности умственно отсталых дошкольников (на занятиях по формированию навыков самообслуживания) // Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях : сб. ст. / под ред. Н. Г. Морозовой. — М. : Акад. пед. наук СССР. Науч.-исследоват. ин-т дефектологии, 1978. — С. 50—56.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью. — Минск : Народ. асвета, 2007. — 304 с.
4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — 2-е изд. — Минск : НИО : Аверсэв, 2014. — 415 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Введение. В последнее время девиантное поведение, понимаемое как отклоняющееся от социальных норм, приобрело массовый характер. Увеличивается количество различных отклонений в личностном развитии и поведении нового поколения. Эти явления в центре внимания врачей, социологов, психологов, работников правоохранительных органов, педагогов. Если ранее данная проблема касалась только детей подросткового возраста, то проблема девиаций в поведении проявляется теперь и в младшем школьном возрасте. Для качественного воспитания необходима совместная деятельность педагогов и родителей. Родители — основные союзники, партнеры педагога в любом виде деятельности. Без их помощи и поддержки педагог не получит качественных результатов образовательной деятельности.

Стратегия воспитания и её практическая реализация не противоречат детской самостоятельности, а способствуют формированию личности, адекватно взаимодействующей с социальным окружением, что выражается в адаптивном поведении ребёнка по отношению к социальной среде [1].

Основная часть. Важное место в жизни ребёнка (наряду с семьёй и группой сверстников) занимает школа, так как большую часть времени учащийся проводит в её стенах. Здесь он познаёт мир, усваивает правила и нормы человеческого общежития, учится читать и писать, изучает законы и явления природы и общества. В школьные годы учебная деятельность остается ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей. Учащиеся с девиантным поведением к учёбе относятся равнодушно, учатся в школе с явной неохотой. Среди многообразия причин такого отношения к учебной деятельности является их систематическое отставание от темпов освоения школьной программы, стойкая неуспеваемость, пробелы в знаниях, ослаблена мотивация учебно-познавательной деятельности, снижен интерес к учёбе, отмечается высокий уровень конфликтности в учебном процессе с одноклассниками и учителями.

Отстающие в учении школьники отличаются пассивностью на уроках, редко обращаются к учителю с вопросами, редко поднимают руку для ответа, не выполняют заданий без требования учителя, часто отвлекаются. Важным элементом для создания системы работы с «проблемными» детьми является своевременная положительная оценка результатов их деятельности, метод замечания их успехов. Необходимо жить интересами, переживаниями ребёнка, не вторгаться, а входить в его внутренний мир осторожно, тактично, проявляя эмпатию, формировать положительную самооценку школьника, уважение к себе, веру в себя, стремиться активизировать деятельность личности в нужном направлении, а не пассивно ожидать появления негативного поступка, чтобы затем его подавить. Необходимо чутко ориентироваться на реальные возможности школьников и никогда не требовать от них невозможного. При попытках эффективного разрешения той или иной конкретной воспитательной проблемы всегда необходимо стремиться к диалогу, к поиску взаимоприемлемого компромисса.

При организации профилактических мероприятий необходимо ставить цели для достижения планируемого воспитательного результата: определить причины девиаций, предвидеть их дальнейшее развитие, разработать меры по их предупреждению и преодолению. Такие формы отклоняющегося поведения, как негативизм, проявляющийся в капризах, недисциплинированности, упрямстве, своеволии, непослушание, выражающееся в озорстве, шалостях, проступках, насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, ложь, воровство, вымогательство, попрошайничество, разрушение имущества, поджоги и многое другое, наиболее распространены в младшем школьном возрасте.

Если в коллективе появляются дети с девиантным поведением, то, как правило, они становятся неформальными лидерами, с них начинают брать пример те, кому в другой ситуации данный тип поведения не свойственен. Профессиональный педагог чутко реагирует на девиантные проявления младшего школьника. Однако следует помнить, что частое применение санкций (запрет, угроза, наказание, приказ и т. п.) может вызвать у обучающегося агрессию и приведёт к более быстрому распространению девиантного типа поведения в коллективе. Чтобы исправить ситуацию, педагогу следует, опираясь на лидера, искать к детям индивидуальный подход, проводить разъяснительную и профилактическую работу для предупреждения делинквентного (преступного) поведения [2].

Когда у ребёнка появляется много свободного времени, проблема девиантного поведения резко обостряется. Поэтому лучшая профилактическая мера девиантного поведения — нахождение ребёнка в свободное время под пристальным вниманием педагогов, родителей, особенно в каникулярный период и шестой день недели. Консультации с родителями по вопросам обучения детей выносятся на шестой школьный день, так как функция родителей в образовательном процессе очень важна. Необходимо максимально включать школьников в социально направленную, по возможности творческую деятельность, стимулировать творческую активность учащихся. Обучающиеся с удовольствием принимают участие в любом мероприятии, если оно

основано на их активности и творчестве. Поэтому педагогу необходимо привлекать учащихся к участию в планировании воспитательных мероприятий, которые должны быть тематическими, иметь воспитательную и профилактическую направленность. Планируя воспитательную работу, учитель должен учитывать потребности учеников своего класса, их возможные (или реальные) трудности.

Особое внимание следует обратить на содержательно-процессуальный блок профилактики девиантного поведения младших школьников. Зачастую он характеризуется отсутствием системности, формальностью, однообразием форм. Мероприятия не должны носить поучительно-назидательный, запугивающий, директивный характер.

Информация, предлагаемая детям специалистами, должна быть адаптирована к аудитории данного возраста, сформирована мотивация к работе. В проведении мероприятия должны быть задействованы все ученики класса, которые не должны носить поучительно-назидательный характер. Необходимо создавать для учащихся ситуацию выбора, учить их думать. Целесообразно обращать внимание детей на образцы нравственно-правового поведения, показывать эти образцы на примерах из реальной жизни, кино, в художественной литературе. Когда учащимся предъявляется содержательно насыщенная, избыточная цифрами информация, она тяжело воспринимается детьми, быстро забывается, усваивается частично. Варианты решения могут быть разные: организация поиска информации самими детьми, проблемное представление информации.

Заключение. Формы профилактики девиантного поведения у младших школьников могут быть разными: приобщение к здоровому образу жизни; информирование; организация социальной среды; активизация личностных ресурсов; активное обучение социально важным навыкам; организация деятельности, альтернативной противоправному поведению; минимизация негативных последствий противоправного поведения, социально ориентирующие игры, пантомимика, социальный интерактивный театр и т. д.

Осуществляя профилактическую работу, педагог должен придерживаться следующих принципов: доброжелательность, реализация принципа «не навреди», согласие ребёнка на поддержку и помощь, конфиденциальность. Одним из механизмов упреждения отклонений школьником в старшем возрасте — системно и комплексно построенная работа по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников.

Таким образом, решая поставленные задачи в соответствии с особенностями, определёнными подходами во взаимодействии педагогов и родителей, можно предостеречься от девиантных поступков.

Список цитируемых источников

1. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация : пособие / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 286 с.
2. Станчиц, М. А. Профилактика девиантного поведения младших школьников / М. А. Станчиц, В. Г. Игнатович / Пачатк. шк. — 2007. — № 10. — С. 53—55.

УДК 376.1-056.3

Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Разработкой проблем комплексного сопровождения учащихся занимались Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Р. В. Овчарова, И. М. Розман и др. Особенности сопровождения ребёнка с нарушениями в развитии раскрываются в работах И. А. Бочковской, И. И. Мамайчук, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицыной, В. В. Гладкой, Е. А. Лемех, В. В. Хитрюк и др.

Основная часть. Интегрированное обучение и воспитание и инклюзивное образование предполагает включение ребёнка с ОПФР в общую образовательную систему, в среду нормально развивающихся сверстников. При этом в силу имеющихся у него ОПФР, ребёнок имеет особые образовательные потребности и, следовательно, для полноценного обучения и воспитания нуждается в создании для него в учреждении адаптивной образовательной среды. Кроме того, в ходе обучения и воспитания в учреждении образования у ребёнка с ОПФР возможно возникновение разного рода проблем, трудностей (в учёбе, поведении, отношениях со сверстниками и др.). Для создания адаптивной образовательной среды и преодоления возникающих проблем в учреждении организуется психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОПФР.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР развития в Республике Беларусь определяет психолого-педагогическое сопровождение класса (группы) инклюзивного образования как «форму взаимодействия

специалистов учреждения образования, объединяющихся для определения условий адаптации образовательной среды с учётом особенностей психофизического развития обучающихся (разработка программы индивидуальной помощи, определение направлений адаптации содержания учебных программ, консультирования педагогов, родителей и т. д.)» [1, с. 6].

При этом цель деятельности специалистов сопровождения — создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребёнка с ОПФР в учреждении образования. Исходя из обозначенной цели, можно выделить основные задачи сопровождения:

- обеспечение доступности образования для ребёнка с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды (архитектурная безбарьерная среда, адаптация содержания учебных программ и др.);
- формирование готовности и способности всех участников образовательного пространства к взаимодействию с детьми с ОПФР;
- включение детей с ОПФР в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОПФР реализуется как согласованная деятельность ряда специалистов учреждения образования: заместителя директора (заведующего), курирующего вопросы инклюзивного образования, учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога социального, классного руководителя (воспитателя группы), учителей-предметников (узких специалистов), тьютора (помощника воспитателя, ассистента педагога) и др.

Деятельность специалистов сопровождения включает два направления [2, с. 17]. Первое направление — профилактическое: создание адаптивной образовательной среды в учреждении для удовлетворения особых образовательных потребностей ребёнка с ОПФР.

Профилактическое направление начинает реализовываться ещё до прихода ребёнка с ОПФР в учреждение образования и особую актуальность имеет в период адаптации к обучению или перехода на другую ступень получения образования.

Задачи профилактического направления: формирование позитивного отношения к детям с ОПФР; формирование специальных компетенций у педагогов школы, необходимых для успешного обучения, воспитания и развития ребёнка с ОПФР; создание специальных условий в учреждении образования с учётом особых образовательных потребностей ребёнка с ОПФР.

Второе направление — актуальное: конкретная помощь специалистов ребёнку с ОПФР, в том числе и коррекционная, в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т. д.

Лишь тесное взаимодействие администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, педагогического коллектива и родителей ведёт к достижению оптимального результата при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребёнка с ОПФР.

Однако анализ существующей практики показывает, что именно организация взаимодействия специалистов является одной из наиболее серьезных проблем при осуществлении психолого-педагогического сопровождения.

Успешная реализация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОПФР в учреждении образования возможна при соблюдении ряда условий: охват вниманием всех сторон сопровождения (сопровождение включает работу не только с ребёнком с ОПФР, но и с педагогами, родителями, нормально развивающимися детьми); совместное планирование деятельности; грамотное распределение обязанностей и зон ответственности специалистов; равноправное сотрудничество; одновременная деятельность по реализации поставленных задач; тесная взаимосвязь и преемственность в работе; единство требований; регулярное обсуждение результатов и своевременное внесение коррективов.

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОПФР в условиях инклюзивного образования реализуется на трех уровнях: уровень учреждения образования; уровень отдельного класса (группы) инклюзивного образования; уровень конкретного ребёнка с ОПФР — разработка и реализация программы индивидуальной помощи.

Программа индивидуальной помощи при необходимости составляется ежегодно специалистами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОПФР. Реализуется в определенной последовательности.

1. Определение проблемы. Включает следующие основные этапы:

- изучение психофизических особенностей развития ребёнка с ОПФР и его социальной ситуации. Это первичная диагностика с помощью различных методов (наблюдение, эксперимент, тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, анализ продуктов учебной деятельности и др.). Осуществляется всеми специалистами целенаправленно и одновременно с учётом круга ответственности и функциональных обязанностей каждого. Позволяет получить полную картину социальной ситуации и индивидуальных особенностей ребёнка с ОПФР. Результатом является заполнение диагностической карты психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОПФР.
- выделение проблем — трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания ребёнка с ОПФР, препятствующих успешной адаптации (в учебной деятельности, во взаимодействии с детьми, в поведении и др.);
- определение причин — что является источником возникновения выделенных проблем (слабость произвольной регуляции деятельности, речевые или иные нарушения, несформированность учебной мотивации, отсутствие интереса, безразличие к ребёнку со стороны родителей).

2. Планирование работы:

- определение цели — постановка результатов, которых нужно достичь для преодоления выделенных трудностей. Одним из инструментов, позволяющим точно и грамотно поставить цели индивидуальной помощи, является их анализ с помощью критериев SMART [3, с. 104]. SMART — это аббревиатура, образованная первыми буквами английских слов: (**s**pecific) конкретный — цель должна отражать те конкретные изменения в поведении ребёнка с ОПФР, его деятельности, отношениях, которые произойдут, когда она будет достигнута; (**m**asurable) измеримый — полученный результат должен поддаваться измерению; (**a**ttainable) достижимый — учреждение, специалисты и сам ребёнок с ОПФР должны иметь ресурсы для достижения цели; (**r**elevant) значимый — изменения должны соответствовать общей цели психолого-педагогического сопровождения и согласовываться с другими целями; (**t**ime-bounded) соотносимый с конкретным сроком — в нашем случае — в течение учебной четверти, полугодия, учебного года.

Таким образом, правильная постановка цели означает, что цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, значимой и соотноситься с конкретным сроком. Например: «к концу полугодия Денис П. в течение 15—20 минут работает на уроке, слушает и выполняет задания педагога, в случае затруднений обращается к учителю или соседу по парте»; «к концу учебного года Наталья С. поддерживает постоянное общение с одноклассницей Еленой Т. и эпизодические контакты с остальными учениками класса, которые относятся к ней позитивно»;

- составление плана мероприятий по достижению поставленной цели. Какие мероприятия будет проводить каждый из специалистов, осуществляющих сопровождение (консультации, коррекционные занятия, тренинги, рекомендации и др.).

3. Реализация программы помощи — согласованная, целенаправленная, организованная деятельность специалистов группы сопровождения.

4. Контроль и оценка результативности составленной программы индивидуальной помощи. Каждой программе для нормальной реализации потребуется отслеживание и анализ полученных результатов, который осуществляется не только по окончании, но и в ходе её осуществления, чтобы в случае необходимости внести своевременные коррективы.

Заключение. В случае учета всех предложенных этапов составленная программа сопровождения ребёнка с ОПФР в условиях инклюзивного образования будет индивидуальной, а её реализация потребует от специалистов равноправного сотрудничества, взаимодействия и преемственности в работе.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://asabliva.by/sm.aspx?guid=91763>. — Дата доступа: 10.04.2016.
2. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861>. — Дата доступа: 08.10.2016.
3. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. — Минск : Услуга, 2015. — 248 с.

УДК 376–056.3:377

И. Ю. Макавчик

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

АДАПТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие инклюзивного образования вызывает необходимость решения ряда конкретно-методических проблем. Применительно к образовательному процессу с учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (далее — интеллектуальной недостаточностью) одной из наиболее сложных является проблема отбора содержания обучения. Выполненный нами информационный поиск не позволил обнаружить публикаций, в которых предлагается её решение в рамках содержания трудового обучения. С учётом того, что трудовое обучение было и остаётся важнейшим средством и необходимым условием успешной социальной интеграции названной категории учащихся, рассмотрение данной проблемы является актуальным.

Основная часть. Содержание трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью традиционно определяется следующими задачами: формирование мотивации учебно-трудовой деятельности и необходимых в труде положительных качеств личности; формирование знаний, необходимых для осознанного и безопасного выполнения изучаемых технологических операций;

обеспечение освоения доступных технологических операций и приёмов их выполнения; развитие умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение [1].

Указанные задачи коррелируют с задачами трудового обучения, определёнными учебными программами для учреждений общего среднего образования [2]. Нужно полагать, что они сохранятся и в условиях инклюзивного образования.

Определяя доступное для учащихся с интеллектуальной недостаточностью содержание трудового обучения в рамках учебных программ первой ступени общего среднего образования, необходимо руководствоваться принципами социальной значимости и доступности содержания трудового обучения данной категории учащихся, сформулированными Г. М. Дульневым ещё в 60-е годы XX века, но сохраняющими свою актуальность и в настоящее время [3]. Для реализации данных принципов необходимо соблюдать ряд требований:

– активизация и улучшение процессов аналитического восприятия учащимися объектов окружающей действительности (формирование зрительных представлений об объекте — форма, цвет, размеры, конструктивные особенности и т. д.; осязательных и тактильных представлений — фактура материала, особенности обработанной и необработанной поверхности, тяжесть, температурные свойства и т. д.; звуковых представлений — оценка звуков при обработке материалов, от разных работающих машин и т. д.; анализ тактильно-мышечной информации — оценка правильности рабочей позы и рабочих движений, овладение темпом и ритмом рабочих движений, оценка обрабатываемых материалов по их сопротивляемости и т. д.);

– возможность включения в тот или иной вид труда умственных действий (сравнение, планирование, контрольно-оценочные действия и т. д.);

– доступность для учащегося того или иного вида труда по физической нагрузке, по темпам работы, по общему воздействию условий труда на физическое состояние и развитие учащегося [3].

Данные требования, отражающие специфику и коррекционную направленность трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, традиционно реализуются в учебных программах вспомогательной школы и, на наш взгляд, могут быть соблюдены в условиях инклюзивного образования.

Разработка общих рекомендаций по реализации задач трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одним из направлений научных исследований в области соответствующей специальной методики. Однако уточнение содержания обучения при подготовке к учебному занятию по трудовому обучению в классе инклюзивного образования (равно как и в классе интегрированного обучения и воспитания) должно быть задачей профессиональной деятельности учителя начальных классов. Другое дело, что решение им данной задачи в сотрудничестве с учителем-дефектологом должно стать предметом отдельного рассмотрения.

Сопоставительный анализ содержания учебных программ трудового обучения вспомогательной школы и учреждений общего среднего образования показывает, что на первой ступени общего среднего образования предусмотрено обучение ряду технологических операций и практических работ, которые осваивают учащиеся как с нормативным развитием, так и с интеллектуальной недостаточностью [1; 2]. Например, в соответствии с учебной программой первого класса учреждений общего среднего образования учащиеся осваивают технологические операции и практические работы, представленные в учебной программе вспомогательной школы либо оцениваемые как доступные учащимся с интеллектуальной недостаточностью:

– определение конструкционных материалов, инструментов и приспособлений на основе демонстрации изделий учителем;

– организация рабочего места;

– полив и опрыскивание растений, рыхление почвы, удаление пыли с листьев, мытьё поддонов;

– обработка бумаги (разметка деталей квадратной формы сгибанием, разметка деталей по шаблону, трафарету; сгибание, обрывание, вырезание по внешним контурам; компоновка деталей на основе, наклеивание, склеивание);

– обработка природных материалов (соединение деталей, оформление изделия);

– обработка нетрадиционных материалов (соединение плотной бумаги и линейных материалов при помощи клея, вдевание нитки в иглу, разрезание и нанизывание трубочек);

– сервировка стола к чаю;

– коллективная работа с использованием изученных материалов и освоенных технологических операций.

Важно также отметить, что в процессе обучения возможно использование более простых приёмов выполнения указанных и других технологических операций как в первом, так и в последующих классах. Например, на учебных занятиях по обработке текстильных материалов вышивание на ткани учащиеся с интеллектуальной недостаточностью будут осваивать позже, чем их сверстники с нормативным развитием. Поэтому первоначально оно может быть заменено на вышивание по проколам на плотной бумаге или тонком картоне, что соответствует предшествующему (подготовительному) этапу обучения шитью и вышиванию. В процессе работы с бумагой и картоном, тканью и другими материалами для детского труда разметку по линейке (линейке и угольнику) можно заменить разметкой по шаблонам. Безусловно, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при этом будут нуждаться в сокращении объёма предлагаемой работы и (или) в оказании обучающей помощи.

В отдельных случаях адаптация содержания обучения будет связана с упрощением не только технологических операций, но и видов работ. Например, первоклассники с нормативным развитием в рамках учебных занятий по разделу «Технология народных ремесел» начинают обучаться вытинанке, что предполагает выполнение симметричного вырезания, которое учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обычно

осваивают, начиная со второго класса [2]. Однако на учебном занятии в составе класса учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут упражняться в выполнении других работ из бумаги, используя более простые приемы сгибания (вдвое) и резания.

Включение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебное занятие в составе класса не должно сводиться лишь к освоению ими отдельных технологических операций. Овладение даже наиболее простыми технологическими операциями требует приобретения определённого запаса знаний. В решении вопроса определения соответствующих образовательных задач допустимо ориентироваться на учебные программы вспомогательной школы: раздел «Познавательные сведения». В нём определено содержание изучаемых сведений с учётом познавательных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также применения получаемых знаний при выполнении практических работ. Например, в процессе обучения резанию бумаги предусмотрено изучение её свойств, назначения и устройства ножниц, правил безопасности при работе с ножницами и т. д. Эти сведения изучаются и учащимися с нормативным развитием.

Не менее важной задачей трудового обучения является формирование у учащихся общетрудовых умений, к которым относят умения ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение. Реализация данной задачи определяет основное содержание коррекционно-развивающей работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в процессе трудового обучения. Указанные умения развиваются поэтапно посредством включения учащихся во все этапы учебного занятия по трудовому обучению и постепенного сокращения помощи в осуществлении ориентировочных, планирующих и контрольных действий при выполнении однотипных практических работ. Возможной является и предварительная подготовка учащихся к учебным занятиям в составе класса, которая осуществляется учителем-дефектологом [3; 4].

Заключение. Учитель начальных классов принимает участие в адаптации содержания трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, определяя доступные его составляющие на учебных занятиях в составе класса. Для подготовки учителей к решению данной задачи мы считаем необходимым использование возможностей образовательных программ повышения квалификации.

Список цитируемых источников

1. Трудовое обучение. Учебная программа для I—V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84813. — Дата доступа: 08.02.2016.
2. Трудовое обучение : учеб. программы по учеб. предметам для учреждений общего сред. образования с рус. яз. обучения и воспитания. 1 класс. — Минск : Нац. ин-т образования, 2015. — С. 70—84
3. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. — М. : Педагогика, 1969. — 216 с.
4. Шинкаренко, В. А. На пути социализации. Особенности методики трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях образовательной интеграции / В. А. Шинкаренко, Ю. М. Лазаревич // Пачатк. шк. — 2011. — № 7. — С. 61—64.

УДК 376-056.313:82-3

О. В. Мамонько

*Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема обучения и воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования в Республике Беларусь, на сегодня является малоизученной. Важнейшей задачей, стоящей перед специалистами учреждения образования, является учёт особенностей развития таких детей и их потенциальных возможностей.

Успешность образовательного процесса будет зависеть от созданий эффективных условий обучения и воспитания ребёнка с особенностями психофизического развития и создания такой образовательной среды, которая давала бы возможность детям с интеллектуальной недостаточностью участвовать в коллективной работе с учётом их психофизических особенностей. Для эффективности коррекционной работы необходимо грамотно выбирать и использовать средовые ресурсы.

Основная часть. Средовые ресурсы — это естественные или специально созданные условия, обеспечивающие образовательный процесс (цвет, форма и текстура предмета, поза при рассматривании предмета, правила пользования предметом, мотив деятельности) [1].

Выделяют следующие группы средовых ресурсов: предметные, пространственные и организационно-смысловые [1].

Мы рассмотрим некоторые ресурсы, входящие в группу организационно-смысловых: именно адаптацию и модификацию текстов художественных произведений, используемых как изолированно (сказки, рассказы, стихи), так и в играх (играх-драматизациях, сюжетно-ролевых играх). Необходимость такой работы обусловлена особенностями развития восприятия, мышления и речи у этой категории детей.

Адаптация и модификация текстов художественных произведений для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является необходимым условием работы по развитию речи, формированию игровой деятельности, поскольку только в этом случае ребёнок с интеллектуальной недостаточностью сможет осознать смысл произведения, поступки героев и, соответственно, воспроизвести произведение в устной речи или в игре.

Поскольку понятия «адаптация» и «модификация» используются в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, рассмотрим, чем они отличаются. По мнению Е. А. Лемех [2], адаптация изменяет характер подачи материала, при этом не изменяя содержание или концептуальную сложность учебной задачи. Области адаптаций: среда — адаптации, посредством которых изменяется обстановка в группе; характер обучения — адаптации, посредством которых изменяется то, как педагог осуществляет обучение с точки зрения подачи материалов, видов; указания — адаптации, посредством которых изменяется подход педагога к предоставлению процедур, методов и обычных занятий; материалы — адаптации, посредством которых осуществляется приспособление учебных инструментов и материалов к индивидуальным потребностям учащихся.

В том случае, когда адаптации оказываются не эффективными в процессе обучения и воспитания, целесообразно использовать модификации.

Модификация изменяет характер подачи материала посредством изменения содержания или концептуальной сложности задачи. Области модификаций:

- сокращение содержания, которое необходимо усвоить. От детей требуется участвовать только в некоторой части занятия и (или) овладеть лишь частью содержания учебного материала;

- снижение требований к участию в работе. От детей может требоваться выполнить только часть заданий на занятии (например, в игре-драматизации он может участвовать только в той части, где не используется диалог, выучить наизусть может только часть стиха с многократным повторением слов и т. д.).

Необходимость использования модификация вызвана трудностями, возникающими у детей в процессе игры или усвоения текста художественного произведения. Ребёнок не может справиться с игрой или текстом, предъявляемым в обычной форме. Модификация приближает задание к возможностям конкретного ребёнка и облегчает его понимание [2].

В работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью возникает необходимость и в адаптации, и в модификации текстов художественных произведений, т. е. необходимо проводить работу, которая включает в себя:

- сокращение объёма содержания;

- уменьшение слов в предложении;

- замену или исключение из текста непонятных ребёнку и редко используемых в речи, не употребляемых в современных условиях слов (например, «по сусекам скребём» и т. д.);

- при наличии нескольких сюжетных линий в тексте произведения их нужно сократить до одной, при необходимости также сокращается количество героев сказки или рассказа, особенно в случае последующего проведения игры-драматизации по сюжету произведения (например, в сказке «Теремок»);

- нежелательно использовать в сказках уменьшительно-ласкательные формы имен героев, сложные названия и имена (Михайло Потапыч, муха Цокогуха и т. д.), заменяя их (папа медведь, муха).

На начальном этапе работы по знакомству ребёнка с интеллектуальной недостаточностью с текстом произведения необходимо научить его вслушиваться в текст, выработать у ребёнка положительное отношение к речи взрослого, к тексту. Такую работу целесообразно проводить на фольклорном материале. Это связано с тем, что такой материал ритмичен и выразителен, в нем присутствуют повторы, текст доступен для драматизации. Основное внимание на этом этапе уделяется интонационной стороне речи, а не смысловой. Это связано с тем, что словарный запас детей с интеллектуальной недостаточностью беден. Интонация позволяет привлечь внимание ребёнка к произносимому тексту.

Важно приучить дошкольника дослушивать текст до конца. Работая над текстом художественного произведения, взрослый раскрывает перед ребёнком действия, совершаемые персонажем, объясняет те поступки, которые совершают действующие лица.

При отборе текстов педагог ориентируется на учебную программу, а также обращает внимание на объём текста, который не должен быть слишком большим. Важно, чтобы действующими героями произведений были люди или животные [3].

Выделяют следующие этапы работы над текстом художественного произведения:

- рассказывание художественного произведения. Необходимо именно рассказывать сказку или рассказ, а не зачитывать текст. Это обусловлено тем, что в процессе рассказывания устанавливается эмоциональный контакт с ребёнком, взрослый может оценить ответную реакцию ребёнка, его сосредоточенность на восприятии текста. Рассказ должен быть эмоциональным, сопровождаться яркими иллюстрациями. К иллюстрациям, предлагаемым ребёнку с интеллектуальной недостаточностью, также предъявляется ряд требований (иллюстрация должна четко соответствовать конкретному эпизоду текста, быть достаточно крупной, не перегруженной

лишними деталями; персонажи, представленные на иллюстрации, должны быть изображены максимально реалистично (заяц должен быть похож на реального зайца, а не на героя мультфильма); цветовое оформление иллюстрации также должно соответствовать реальности (заяц — серый или белый, а не розовый) и т. д.);

– обыгрывание текста с использованием настольного или кукольного театра, игрушек, имеющих перчаточный принцип (театр Петрушки, би-ба-бо и др.), или фланелеграфа;

– повторное рассказывание текста с использованием иллюстраций;

– пересказ текста детьми. На этом этапе особую роль играет помощь педагога, которая может выражаться в виде вопросов. Можно использовать прием, когда педагог начинает предложение, а ребёнок заканчивает и т. д. Также необходима опора на наглядность;

– пересказ текста с сокращением помощи взрослого. При этом важно обеспечить опору на игрушки или иллюстрации;

– беседа по тексту и закрепление в сознании детей нравственных принципов, утверждаемых в данном произведении. В начале работы не нужно требовать от детей развернутого пересказа, так как они только подвоятся к активному участию в беседе. Взрослый помогает ребенку правильно оформить предложение, используя для этого конструкции, которые часто повторяются по ходу сказки [3].

Заключение. Успешность работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования зависит от грамотно созданных педагогических условий, которые предполагают правильно выбранные средовые ресурсы, адаптацию или модификацию учебного материала с учётом психофизических особенностей детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитируемых источников

1. 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. — Минск : БГПУ, 2006. — 98 с.
2. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спец. адукацыя. — 2015. — № 3. — С. 19—25.
3. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / О. В. Мамонько, М. И. Хотько. — Минск : БГПУ, 2007. — 71 с.

УДК 376-056.313

О. А. Павлюченко

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

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОДАРЁННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Введение. В динамичном, быстро меняющемся мире общество значительно чаще переосмысливает социальный заказ школы, корректирует или коренным образом изменяет цели и задачи школьного образования. Главная цель сейчас видится в том, чтобы сделать акцент на воспитание активной, творческой, осознающей глобальные проблемы человечества личности, готовой посылно участвовать в их решении. Сейчас необходимы люди, мыслящие нестандартно, умеющие искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемной ситуации.

Одной из актуальных задач является индивидуальный подход и помощь каждому ученику, развитие индивидуальных способностей для проявления личности каждого ученика.

Безусловно, обучающиеся различны: выделяются дети с развитым интеллектом, со способностями к творчеству, с общеучебными умениями. Они постоянно находятся в поиске ответа на интересующие их экзистенциальные вопросы, любознательны, проявляют самостоятельность и активность в учёбе. Именно интеллектуальные способности таких детей являются залогом прогресса в любой сфере жизни.

Таким образом, поддержать и развить индивидуальность ребёнка, не растерять, не препятствовать росту его способностей — важная задача обучения одарённых детей. Этой задаче мы уделяем большое внимание в своей работе.

Основная часть. Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности [1].

В работе с одарёнными детьми нами используются элементы перспективно-опережающего обучения.

1. *Комментируемое управление обучением.* Данный методический приём представляет ответ учащегося с места о том, что он делает. Этот приём помогает оптимально включить в работу всех одарённых детей, вести непрерывную обратную связь со всей группой. Это может быть письмо слов, проговаривание слов, решение примеров, задач и т. д. Мы в своей работе используем термин «веди», который вошел в нашу работу вместо традиционного и иногда пугающего маленьких учеников «отвечай». С самого начала мы учим мыслить вслух,

что является одним из принципов наших уроков. Таким образом, деятельностью учеников на уроке руководит не только учитель, но и сам ученик через обратную связь. Чёткий ритм, краткая характеристика — аргументация элементов при комментировании — обеспечивают доступность выполнения заданий каждым одарённым учеником. «Ведя» решение примера, задачи, разбор предложения, ученик не просто отвечает. Подражая в какой-то степени учителю, он старается говорить громко, чётко, чтобы всем было понятно. В результате у всех детей вырабатывается хорошая дикция, ясная речь. «Ставлю», «пишу» — очередные слова-маркеры, существенные сигналы учителя, которые как бы говорят каждому ученику: «Не отставай, иди за мной!».

Таким образом, с помощью комментированного управления средне мотивированные и слабо мотивированные учащиеся «тянутся» за сильными учениками; у них развивается логика рассуждений, доказательность, самостоятельность мышления; отсутствует тревога за несоответствие требованиям учителя.

2. *Опорные схемы* — это выводы, которые в процессе объяснения материалом оформляются в таблицы, карточки, наборное полотно, чертежи, рисунки. Опоры могут быть большими схемами и малыми карточками. Схемы позволяют включить каждого ученика в активную деятельность на всех уроках и формирование понятий, устойчивых навыков. Такая работа позволяет учащимся избавиться от механического запоминания правил и формулировок, усваивать материал осмысленно при составлении правил по данной схеме-опоре, выполняя практическое задание и т. д.

Особенно для первоклассников (вчерашних дошкольников) схемы-опоры наиболее продуктивны, так как дети мыслят конкретно, образами. Для них опорные схемы — это естественный переход от ярких картинок-игрушек, иллюстрирующих решение математических заданий, к условному наглядно-образному представлению, к абстрагированию от конкретных предметов [2].

Впоследствии уже не учитель, а сами учащиеся создают опорные схемы для работы одноклассников. Схема становится алгоритмом рассуждения и доказательства, а всё внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заданного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей в изучаемом материале.

Схемы-опоры на уроках становятся постоянными помощниками ученикам, условием бесконфликтного, делового, дружеского общения, основой уверенности детей в преодолении трудностей, импульсом к активному, заинтересованному труду. Также схемы-опоры обеспечивают более высокую работоспособность учащихся и энергичный темп урока. Очень важным условием в работе со схемами-опорами считаем их постоянное использование в работе на уроке.

Таким образом, опоры на наших уроках становятся постоянными помощниками ученикам в освоении учебной программы начальной школы.

3. *Перспективная подготовка*. Мы убеждены, что для уменьшения объективных трудностей усвоения некоторых вопросов программы необходимо опережать их рассмотрение в учебном процессе. Высокая организация каждого этапа урока, организованная работа класса, объединение близкого и однородного материала учебника создают тот резерв времени, который мы используем для опережающего введения в учебный процесс трудного для усвоения учебного материала. Перспективная подготовка есть начало попутного прохождения трудной темы с текущей по программе, приближенной к изучаемому в данный момент материалу. Перспективная тема излагается на каждом уроке малыми дозами (5—7 минут), содержание темы при этом раскрывается медленно, последовательно, со всеми необходимыми логическими переходами. В обсуждение вовлекаются сначала высокомотивированные, затем учащиеся со средним уровнем развития, потом слабые учащиеся, таким образом организуя взаимобучение. Материал для перспективной подготовки берётся из учебника, используются дополнительные микроупражнения, конкретизирующие и развивающие тему. После перспективной работы объяснение текущего материала уже носит характер обобщения, основательного закрепления. За счёт опережающего обучения школьники легко и сознательно усваивают сложную тему, экономят время, поскольку дети быстрее воспринимают новый материал [3].

Феномен такого обучения заключается в рассредоточенном усвоении наиболее сложного учебного материала, вводимого с опережением программы, обеспечивает его осознанное восприятие, прочное запоминание и ускоренное формирование навыка практического действия. Учитель, опережая программу, не испытывает недостатка времени, а в некоторых случаях получает даже его избыток, позволяющий дольше и всесторонне работать с каждой темой.

Заключение. Опыт работы ГУО «СШ № 10 г. Барановичи» с одарёнными обучающимися с использованием указанных приёмов приносит свои плоды. Учащиеся начальных классов на протяжении многих лет результативны как в рамках школы, так и в сравнении с обучающимися других школ города. Так, в 2014/2015 учебном году учащиеся Тихонова Алеся и Жих Юлия участвовали в городском конкурсе «Молодёжь. Творчество. Интеллект», где получили диплом первой степени с работой по теме «Жидкое золото природы», в 2015/2016 учебном году Тихонова Алеся в городском конкурсе «Молодёжь. Творчество. Интеллект» получила диплом второй степени с работой по теме «Цветочное превращение», а в городской олимпиаде по русскому языку Алеся заняла 1-е место.

Список цитируемых источников

1. Гильбух, Ю. З. Внимание: одарённые дети / Ю. З. Гильбух. — М. : Просвещение, 2009.
2. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться / С. Н. Лысенкова. — М. : Просвещение, 1985.
3. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения / С. Н. Лысенкова. — М. : Просвещение, 1988.

Т. Б. Пивоварчик, Н. И. Гульцова, Н. Н. Лукашевич
*Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», Минск*

К ПРОБЛЕМЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Реализация Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предусматривает не только включение в инклюзивное образовательное пространство всех участников образовательного процесса, но и обязательное психолого-педагогического сопровождение обучающихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) [1]. В связи с этим особую значимость имеет готовность педагогов-психологов учреждений общего среднего образования к включению в работу с детьми с ОПФР. Необходим более высокий уровень профессионального мышления, выражающийся в новых требованиях к профессиональной компетенции педагога, работающего с детьми с ОПФР, в том числе и к педагогу-психологу [2; 3].

Многие авторы выделяют наиболее значимые компетенции в работе с детьми с ОПФР, такие как психолого-педагогическая, психологическая, коммуникативная, эмоциональная и здоровьесберегающая компетенции [2; 3]. В работах А. Н. Коноплёвой, Т. Л. Лещинской, О. С. Хруль, В. В. Гладкой определены различные критерии сформированности профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР.

Основная часть. Нами предпринята попытка изучения самооценки состояния сформированности профессиональных компетенций по работе с учащимися с ОПФР у педагогов-психологов учреждений общего среднего образования Ленинского района Минска. В анкетировании приняли участие 18 педагогов-психологов. При анализе педагогического стажа только 11% педагогов-психологов имеют стаж работы свыше 10 лет, 11% — от пяти до десяти лет, 39% — от одного года до пяти лет, 39% — до года. При этом 67% педагогов-психологов не имеют квалификационной категории.

Анкета состояла из 31 вопроса, которые были направлены на изучение самооценки сформированности у педагогов-психологов следующих профессиональных компетенций по работе с учащимися с ОПФР: психолого-педагогическая, коммуникативная, эмоциональная и здоровьесберегающая.

При анализе самооценки сформированности психолого-педагогической компетенции изучались следующие критерии: знание типичных особенностей психофизического развития детей с ОПФР, умение выделять индивидуальные особенности психофизического развития каждого ребёнка с ОПФР; реализация педагогической установки на формирование практических умений у детей с ОПФР; умение взаимодействовать, сотрудничать со специалистами и законными представителями ребёнка с ОПФР.

Изучение самооценки сформированности психолого-педагогической компетенции педагогов-психологов показало, что 55% из них знают типичные особенности и умеют выделять индивидуальные ОПФР детей. Остальные 45% анкетированных не выделяют типичных и индивидуальных особенностей детей с ОПФР.

Ответы анкетированных показали, что 100% педагогов-психологов понимают приоритет формирования практических умений у детей с ОПФР.

Примерно две трети педагогов-психологов (69%) ответили, что взаимодействуют с законными представителями детей с ОПФР и со специалистами, используя различные формы взаимодействия. Не осуществляет взаимодействия 31% респондентов.

При анализе самооценки сформированности коммуникативной компетенции у педагогов-психологов изучались следующие критерии: умение устанавливать контакт с детьми с ОПФР на доступном для них уровне с учётом их речевых возможностей, интересов и жизненных потребностей; замечать возможности детей с ОПФР и создавать для них ситуации успеха, представлять таких учащихся и формировать к ним симпатию; вовлекать детей с ОПФР во взаимодействие с нормально развивающимися сверстниками, формировать позитивные взаимоотношения в детском коллективе.

Анализ ответов, направленных на выявление сформированности коммуникативной компетенции, выявил следующие результаты. Устанавливают контакт с учащимися, имеющими ОПФР, 36% педагогов-психологов; испытывают затруднения в установлении контакта с детьми с ОПФР 64% анкетированных. Как указывают педагоги-психологи, трудности данного характера обусловлены индивидуальными особенностями обучающихся с ОПФР и недостаточным опытом работы.

Замечают возможности учащихся с ОПФР и владеют умениями создания ситуации успеха для данной категории детей 43% педагогов-психологов; испытывают трудности в представлении учащихся с ОПФР классу и в формировании к ним симпатии 34% анкетированных; остальные указали на то, что не владеют этими умениями. Позитивные взаимоотношения в детском коллективе формируют 60% респондентов, они проводят целенаправленную работу по обучению нормально развивающихся сверстников общению с особым ребёнком.

Недостаточно владеют специальными приемами создания социально-педагогических ситуаций, в которых учащиеся с ОПФР практикуются в установлении контактов с окружающими, 40% педагогов-психологов.

Критериями сформированности эмоциональной компетенции педагога являются: эмоционально-ценностное отношение к учащимся с ОПФР, способность к принятию детей и осознанию социальной значимости работы с детьми данной категории; умение распознавать и предотвращать нежелательное эмоциональное поведение учащихся с ОПФР; умение контролировать своё эмоциональное состояние.

Анализ самооценки состояния сформированности эмоциональной компетенции педагогов-психологов выявил следующие результаты. Около 69% педагогов-психологов считают, что дети с ОПФР могут обучаться в учреждениях общего среднего образования при создании специальных условий, так как общение со сверстниками способствует их социализации. Следует отметить, что 31% респондентов считают, что детям с ОПФР лучше обучаться в учреждениях специального образования.

Около 94% анкетированных считают, что владеют приемами распознавания и предотвращения нежелательного эмоционального поведения учащихся с особенностями развития; в то же время 6% респондентов считают, что у них недостаточно знаний в области управления эмоциональным состоянием детей с ОПФР.

Почти 86% респондентов полагают, что способны контролировать свои эмоции; лишь 14% не всегда могут управлять своим эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации.

Критериями сформированности здоровьесберегающей компетенции являются: знание и соблюдение педагогом норм здорового образа жизни, знание особенностей создания адаптивной образовательной среды для ребёнка с ОПФР, умение оказать доврачебную медицинскую помощь.

Анализ сформированности здоровьесберегающей компетенции у педагогов-психологов учреждений общего среднего образования показал следующие результаты. Всего 78% анкетированных указали, что находят время для занятий любимым делом, не связанным с работой; 22% опрошенных указали, что на хобби нет времени; не всегда остаётся время для полноценного сна у 59% педагогов.

Знают о необходимости организации адаптивной образовательной среды для детей с ОПФР 56% педагогов-психологов; не владеют знаниями о создании адаптивной образовательной среды 36% респондентов; 8% считают, что нет в этом необходимости. Умение оказать первую помощь ребёнку при кровотечении, ушибе, потере сознания подтвердили 78% анкетированных; 22% считают, что оказание первой помощи не входит в их функциональные обязанности.

Таким образом, в результате проведенного анкетирования было выявлено следующее. Значительная часть педагогов выражает положительное отношение к обучению детей с ОПФР в учреждениях общего среднего образования, осознавая это как реальность современного этапа развития системы образования. Наряду с этим у респондентов недостаточно сформированы профессиональные компетенции по работе с учащимися с ОПФР. В рамках каждой компетенции изучаемые ее составляющие сформированы также в разной степени. Наиболее сформированными у педагогов-психологов являются те компетенции, которые обеспечивают социальную интеграцию детей с ОПФР. В ходе анкетирования выявлена достаточно большая группа педагогов, которые понимают значимость работы с детьми с ОПФР и готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Оказание им методической помощи, повышение квалификации данной группы педагогов будут способствовать совершенствованию профессиональных компетенций педагогов по работе с детьми данной категории.

Заключение. Проблема отражает современные потребности практики оказания методической помощи всем участникам образовательного процесса при работе с детьми с ОПФР. В качестве одного из путей совершенствования профессиональных компетенций педагогов-психологов может быть предложена такая форма работы, как сетевое взаимодействие центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и учреждений образования района. На наш взгляд, данная форма будет способствовать повышению качества работы педагогов-психологов с детьми с ОПФР и позволит выступать педагогу-психологу значимым субъектом профессионального общения.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by>. — Дата доступа: 15.11.2016.
2. Гладкая, В. В. Система специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития как необходимая составляющая профессиональных компетенций современного педагога / В. В. Гладкая // Поддержка одаренности — развитие креативности: материалы Междунар. конгресса, Витебск, 22—27 сент. 2014 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М. Н. Певзнер. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2014. — Том 1. — С. 308—314.
3. Коноплева, А. Н. Образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития и компетентность педагога / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, О. С. Хруль // Открытая школа: информационно - методический журнал — № 4 (125). — Апрель. — 2013. Режим доступа: http://www.open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/inclusiv_obraz_125_1.htm. — Дата доступа: 15.11.2016.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Введение. Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, привели к возникновению целого ряда проблем, одна из которых — появление детей с девиантным поведением. Девиантное поведение (отклоняющееся поведение) — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся общественных норм.

Выделяют три основные группы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное), асоциальное (аморальное), аутодеструктивное (саморазрушительное) [1, с. 28]. К основным формам отклоняющегося поведения в современном обществе принято относить правонарушаемость (включая преступность), пьянство, наркоманию, проституцию, самоубийство.

Стремительное расслоение общества по уровню материальной обеспеченности, невозможность некоторых родителей обеспечить определённый прожиточный минимум своим семьям, отсутствие у большинства несовершеннолетних приемлемой перспективы устройства личной жизни создали благоприятную почву для развития процесса криминализации общества, в первую очередь несовершеннолетних.

Главной причиной девиантного поведения является педагогическая запущенность, которая проявляется, прежде всего, в недостатках семейного воспитания, недостатках учебно-воспитательного процесса, глубокой деморализации личности. Трудным ребёнок не рождается, он становится им в результате неправильного воспитания, неблагоприятных окружающих условий. Обычно у таких детей возникают трудности во взаимоотношениях с педагогами, со сверстниками. Поэтому важным моментом для профилактической работы является оценка условий, в которых живёт и воспитывается несовершеннолетний [2].

Профилактика и политика предупреждения преступлений и правонарушений несовершеннолетних является неотъемлемой частью социальной политики государства, направленной на оказание максимального содействия обеспечению благополучия несовершеннолетних, и имеет целью исключить или свести к минимуму необходимость вмешательства со стороны системы правосудия.

Сегодня в Республике Беларусь сложилась и эффективно работает система нормативно-правовых актов, направленных на предупреждение безнадзорности, преступлений и правонарушений несовершеннолетних, защиту их прав и законных интересов.

Воспитание правового сознания несовершеннолетних — одна из функций учреждения образования. Именно на педагогов возложена обязанность формирования законопослушных граждан нашего общества.

В ГУО «СШ № 10 г. Барановичи» существует определённая система педагогической профилактики:

- диагностическая работа (выявление проблемных детей и неблагополучных семей, изучение их особенностей, склонностей, выявление причин противоправного поведения и т. д.);
- работа с учащимися (контроль за посещением учебных занятий, групповые и индивидуальные консультации, а также профилактические беседы и другие мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни, профилактику устранения вредных привычек и т. д.);
- работа с родителями (посещение по месту жительства, их консультирование, родительские собрания и т. д.);
- работа с педагогическими коллективом (оказание консультационной и методической помощи).

Оформлены уголки правовых знаний, в которых содержится и постоянно обновляется информация о моральной и правовой ответственности несовершеннолетних за противоправные деяния, об обязанностях и правилах поведения детей в семье, школе, обществе, о телефонах доверия, психолого-педагогических, медицинских службах, комиссиях по делам несовершеннолетних, досуговых учреждениях, кружках, клубах.

В соответствии с Инструкцией о порядке выявления и учёта несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, утверждённой постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28 июля 2004 года № 47, проводится работа по созданию персонифицированного банка данных на несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и их семей. В школе имеется банк данных различных категорий учащихся и семей. Так, например, по состоянию на 1 января 2017 года на учёте в ГУО «СШ № 10 г. Барановичи» как находящиеся в социально опасном положении состояли 11 несовершеннолетних из 8 семей.

В школе систематически осуществляется деятельность по выявлению несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении. В настоящее время в ГУО «СШ № 10 г. Барановичи» состоят на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН) 4 человека, при этом семьи этих несовершеннолетних требуют повышенного внимания специалистов (двое несовершеннолетних — из неполной семьи, один — из опекунской семьи и один — из семьи повторного брака).

На каждого учащегося, состоящего на учёте, заведено учётно-профилактическое дело, в котором содержатся следующие материалы: характеристика, справка об участии родителей в воспитании, акты обследования условий жизни и воспитания учащегося, индивидуальный коррекционный план работы, выписки из протоколов

заседаний советов по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, информация о проделанной работе и др.

Следует отметить, что в целом работа с данной категорией семей (консультирование, посещения на дому, беседы различной направленности, информирование об имеющихся вакансиях, ходатайства, запросы, обращения в различные инстанции, мероприятия профилактического характера и др.) даёт определённый результат. На каждого учащегося составляется план индивидуальной коррекционной работы сроком не менее чем на шесть месяцев. В плане прописываются такие виды помощи, как социально-педагогическая, психологическая, правовая, коррекционная, материальная. В реализации данных планов также принимают участие педагог-психолог, классный руководитель, инспектор ИДН, администрация, другие заинтересованные службы и ведомства.

Заключение. Девиантное поведение — совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе. В настоящей работе была дана краткая характеристика девиантному поведению несовершеннолетних, описаны мероприятия по профилактике девиантного поведения в учреждении образования.

Список цитируемых источников

1. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие / Е. В. Змановская — М. : Академия, 2004. — 288 с.
2. Ковш, Г. И. Профилактика преступлений и правонарушений среди подростков / Г. И. Ковш // Сац.-пед. работа. — 2005. — № 3.

УДК 376-056.313

М. В. Садовски, Д. И. Михайлова, К. А. Шарова

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ

Введение. Проблема леворукости воспринимается многими исследователями вершиной айсберга, в виде которого можно представить огромную область морфологии и физиологии билатеральных различий организма.

Уже давно имеет место тенденция к расширению толкования понятия «левшество» с включением в орбиту рассмотрения ведущего глаза, ведущего уха, ведущей ноги и т. д., что, конечно, ещё больше запутывает проблему. Не имея надёжных данных о морфофизиологических особенностях левшей, мы не можем судить об их происхождении, следовательно, и о природе самих билатеральных различий. В чисто практическом плане достаточно знать, что леворукость бывает генетически обусловленной, компенсаторной и вынужденной.

Основная часть. Генетически обусловленная леворукость передаётся по наследству по законам, описанным Грегором Менделем в прошлом веке, так же, как цвет глаз, волос и др.

Компенсаторная леворукость имеет в основе какое-либо нарушение в деятельности левого полушария, так как действия каждой руки регулирует, главным образом, противоположное полушарие: у праворуких людей — левое, а у леворуких — правое. Если левое полушарие по каким-то причинам не может взять на себя управление правой рукой, то правое может компенсировать это нарушение, взяв на себя функции левого полушария. Но в этом случае ведущей рукой станет левая.

Вынужденная леворукость возникает в результате серьезной травмы правой руки, произошедшей в период активного освоения работы руками. Вследствие этого ребёнок начинает беречь травмированную правую руку и активно использовать левую. По организации работы головного мозга такие дети не являются леворукими, но наиболее активной у них будет левая рука [5].

Леворукие дети требуют особого подхода, особого внимания, тем более при поступлении в школу. Многие рассматривают их как группу риска. Учёба в школе, особенно в первые месяцы, в первый год, требует от ребёнка длительного напряжения, вызывает сильное утомление, предъявляет повышенные требования к личностным качествам. Период адаптации к школе составляет по времени четыре—шесть недель. А опросы показывают, что родители «отводят» на адаптацию не больше одной-двух недель, учителя — две-три недели [2]. Специальные исследования показали, что леворукие дети имеют некоторые особенности адаптации, им ещё труднее, чем остальным, потому что для них характерна повышенная эмоциональность и впечатлительность. Кроме того, высокий уровень тревожности сочетается у леворуких детей с возбудимостью, чувствительностью, неуверенностью в себе, ответственностью, добросовестностью, а также хорошим пониманием социальных нормативов [4]. Необходимо подчеркнуть, что леворукие дети ориентированы на общение. Именно общение со сверстниками служит для них источником положительного эмоционального подкрепления, в котором эти дети очень нуждаются.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь навыков письма.

При обучении письму леворуких детей педагогам рекомендуется придерживаться следующих правил:

- 1) изменить при письме наклон тетради, положение предплечий, правильно взять ручку, позаботиться о том, чтобы свет падал справа;
- 2) писать прямо;
- 3) категорически не требовать безотрывного письма;
- 4) пошагово объяснять любое действие, которое должно выполняться осознанно;
- 5) выполнять упражнения, развивающие зрительное восприятие и зрительно-моторную координацию;
- 6) объяснять родителям причины и следствия особенностей их ребёнка, советуя, как сохранить психическое и физическое здоровье ребёнка;
- 7) никогда не проявлять негативного отношения к леворукости;
- 8) родителям не стоит подчеркивать особенности леворукости ребёнка, тревожиться и заранее волноваться из-за каких-то неудач, которые могут возникнуть. Важно договориться с малышом, что для письма и рисования он всегда будет использовать только левую руку;
- 9) после 5 лет научить правильно сидеть за столом, держать ручку и тетрадь.

Говоря о различного рода нарушениях, связанных с леворукостью, нельзя не коснуться вопроса о насильственном переучивании левшей, в процессе которого отмечаются серьёзные перемены в состоянии ребёнка: он становится вспыльчивым, капризным, раздражительным, беспокойно спит, снижается аппетит. Позже появляются ещё более серьёзные нарушения: частые головные боли, постоянная вялость. В итоге развиваются невротические реакции: нервные тики, энурез, заикание. Согласно медицинской статистике, каждый третий ребёнок с заиканием — это переученный левша.

При переучивании леворукого ребёнка бывают случаи, когда уже в процессе обучения письму приходится менять рабочую руку, а значит, учиться писать заново.

В практике есть примеры, когда переучивание приводит ребёнка к неврозам. Такое состояние уже не поддаётся медико-педагогической коррекции и требует длительного лечения.

Клинический опыт свидетельствует о том, что переученный левша, насильно приспособившийся к неудобному для него правому типу двигательного поведения, сохраняет все отличающие его от правши особенности в сенсорной сфере и нервно-психической деятельности.

В настоящее время большинство педагогов и родителей видят недостатки переучивания, однако отношение к левшам до сих пор, мягко говоря, настороженное [1].

Почти все леворукие дети не удовлетворены собой, относят себя к «слабым ученикам» и в то же время считают справедливым недовольство родителей. А что делать родителям, какую избрать тактику поведения, как помочь леворукому ребёнку не потерять себя?

Леворукий ребёнок никогда, ни в какой форме, ни в какой ситуации не должен чувствовать ваше негативное отношение к леворукости. Не драматизируйте ситуацию школьных неудач. Ребёнок должен быть уверен, что нет ничего непоправимого, что все трудности приходящие, что с вашей помощью он с ними справится. Рациональный режим дня. Подготовка к урокам не должна быть причиной ссор, взаимного раздражения, конфликтов. Лучше, если с первого дня ребёнок будет сам выполнять задания и научиться просить вас о помощи, если он в ней нуждается. Главная трудность — найти золотую середину, объединяющую требовательность и уважение к ребёнку, доброе отношение к нему [3].

Заключение. Терпимость к неодинаковости в нашей стране действительно крепнет вместе с уважением к индивидуальным особенностям и привитием мысли, что каждый член общества должен получить возможности, благоприятные для развития именно его способностей и задатков, даже если для этого необходимо использовать нетрадиционные пути. Так, в продаже уже появляются прописи для левшей-первоклашек, различные методические пособия, направленные на освоение того или иного навыка, где ведущей была бы левая рука. Если не игнорировать индивидуальность ребёнка, а всячески помогать ему, тогда он сможет гармонично существовать в праворуком мире.

Список цитируемых источников

1. Ануфриев, А. Ф. Трудности в обучении леворуких детей / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. — М. : Просвещение, 2007. — 221 с.
2. Маркова, Т. А. Леворукий ребёнок в школе / Т. А. Маркова. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 174 с.
3. Эльконин, Д. Б. Если ваш ребёнок левша / Д. Б. Эльконин. — М. : Просвещение, 2005. — 264 с.
4. Лисина, М. И. Адаптация леворуких детей в школе / М. И. Лисина. — М. : ВЛАДОС, 1987. — 2007 с.
5. Александровская, Э. М. Причины возникновения леворукости / Э. М. Александровская. — М. : Просвещение, 1987. — 191 с.

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Изменения, происходящие в общественном производстве (повышение темпа и качества труда, сокращение простых видов работ, переход предприятий на новые пути хозяйствования и др.) создают определённые трудности в социальной адаптации выпускников с интеллектуальной недостаточностью и предъявляют всё более высокие требования к их трудовой подготовке. Включение данной категории учащихся в инклюзивное образование ещё более актуализирует проблему соответствия условий обучения их индивидуальным возможностям. Таким учащимся нужна особая помощь в развитии способностей к трудовой деятельности и реализации прав на неё.

Инклюзивное образование предполагает обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в составе класса вместе с одноклассниками, имеющими типичное развитие. Следовательно, учителю необходимо знать особенности учебно-трудовой деятельности детей данной категории и учитывать их при организации трудового обучения.

Основная часть. Учебно-трудовая деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется особенностями, которые необходимо учитывать на различных этапах их трудовой подготовки. По общему мнению исследователей, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью страдает и структура, и содержание учебно-трудовой деятельности, однако её недостатки могут в определённой мере корректироваться и, соответственно, по-разному проявляются на разных этапах трудового обучения [1—3]. В полной мере это относится и к мотивам учебно-трудовой деятельности.

Мотивы деятельности — это то, чем она побуждается, ради чего достигаются её цели. Наблюдения и специально проведённые исследования показывают, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обычно наблюдается примитивная эмоциональная окраска, нестойкость, ситуативность мотивов. Они могут выражать желание выполнить внешне привлекательную поделку, но свои возможности при этом реалистично не оценивают. В результате изготовленное изделие не соответствует цели деятельности или лишь отдалённо напоминает образец. Также для них характерно руководство в своих действиях близкими мотивами, которые, как правило, связаны с конкретной ситуацией и не побуждают к достижению далёких целей. Мотивы обычно не опосредованы сознательно принятым намерением, поэтому в ходе деятельности смещаются с конечной цели на сами действия, что приводит к неадекватным действиям. Смещение мотивов зачастую связано с трудностями, которые возникают при выполнении задания. В этом случае сказывается характерное для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью недоразвитие далёкой мотивации деятельности [1—3].

Педагогам, работающим в условиях инклюзивного образования, следует уделять особое внимание созданию ситуации успеха (где это возможно и целесообразно) в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью. Мотивация на успех в работе с детьми разных категорий относится к позитивной мотивации. При такой мотивации деятельность учащегося направлена на то, чтобы достичь положительных результатов. А вот мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации учащийся стремится, прежде всего, избежать неприятных последствий, что и определяет его деятельность. Ещё ничего не сделав, учащийся уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Низкий уровень работ, выполняемых учащимися с интеллектуальной недостаточностью, высокая отвлекаемость на уроке, невозможность поддерживать нужный темп работы, особенности поведения зачастую вызывают иронические замечания со стороны сверстников. Причиной отрицательного отношения ребёнка с интеллектуальной недостаточностью к урокам трудового обучения (как и к урокам по общеобразовательным учебным предметам) может стать именно несостоятельность в сравнении с другими детьми. Важно поддерживать мотивацию успеха, отмечая даже самые незначительные достижения учащегося, сравнивая при этом его с самим собой. Для этого целесообразно привлекать детей к выполнению посильных работ и во внеурочной деятельности, например, к уходу за комнатными растениями, уходу за животными. Это может стать постоянным поручением, выполняемым самостоятельно либо совместно с другими учащимися.

Предлагая учащимся задание для выполнения, учителю целесообразно останавливать свой выбор на изделиях, назначение которых понятно детям, и включать их в выполнение если не всего изделия, то хотя бы доступных технологических операций или этапов работы. Кроме того, изделия должны соответствовать эстетическим требованиям, вызывать интерес и желание их изготовить. Учащимся с интеллектуальной недостаточностью для выполнения практических работ может быть рекомендовано изготовление игрушек к сюжетно-ролевым играм, предметов для удовлетворения собственных потребностей, подарков, сувениров родителям, работникам школы, малышам, украшений школьных и домашних помещений, украшений на ёлку и т. д. В этой связи важно отметить, что такого рода изделия рекомендуются и учебными программами учреждений общего среднего образования.

Весьма значимым является обращение внимания как учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так и их сверстников, педагогов и других взрослых на последующее практическое применение выполненных работ или вклад в коллективные работы. Это будет содействовать формированию у учащихся общественно значимых мотивов деятельности.

В методике проведения урока также необходимо предусматривать создание ситуаций успеха. Практические работы, предлагаемые учащимся с интеллектуальной недостаточностью, могут отличаться по уровню сложности. Например, в то время как учащиеся с типичным развитием выполняют вышивание на ткани, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут заниматься вышиванием по проколам или намеченным точкам на бумаге или картоне. Однако их успехи обязательно отмечаются, пусть даже работа выполнялась с помощью учителя.

Рекомендуется также и упрощение для учащихся с интеллектуальной недостаточностью условий деятельности [4]. Например, изготовление изделия по образцу, натуральному предмету либо техническому рисунку в то время, когда остальные учащиеся выполняют задание по чертежу, представлению или собственному замыслу. Также целесообразно предоставление задела в работе. Допустим, при выполнении аппликации учащимся с интеллектуальной недостаточностью предоставляются, в отличие от других учащихся, готовые детали, которые они наклеивают в соответствии с образцом. Ещё одним типичным примером является ситуация, когда учащиеся с интеллектуальной недостаточностью ещё не владеют операцией разметки с помощью линейки, и им предлагается разметка с использованием трафаретов либо шаблонов. Это содействует достижению учащимися конечного результата и, соответственно, поддержанию положительной мотивации деятельности.

Важно учитывать нарушения целенаправленности деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, вызванные затруднениями в ориентировке в задании, неумением самостоятельно планировать его выполнение, осуществлять промежуточный контроль, недостаточной критичностью к полученным результатам. Зная и учитывая эти и другие особенности трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, задача учителя — поддержать мотивацию успеха, осуществляя индивидуальный подход на различных этапах урока. Например, на этапе ориентировки в задании помощь, оказываемая учителем, может быть разной, включая повторение учащимися признаков изделия, выделенных учителем, анализ изделия по вопросам учителя.

Особого внимания заслуживает участие речи в процессе трудовой деятельности. Методически грамотно организовать активное участие речи учащихся на всех этапах выполнения трудового задания. Создавать ситуацию успеха возможно, варьируя количество и качество задаваемых вопросов. Например, при коллективном анализе образца изделия задаваемые учителем вопросы имеют разную форму (полную и неполную). Полнота вопроса в отношении учащегося с интеллектуальной недостаточностью может зависеть от умения анализировать предстоящее изделие, от приобретённых им знаний, от новизны изделия. Также задаваемые вопросы могут быть как основными, так и вспомогательными. Начинать коллективную беседу целесообразно с основных вопросов ко всему классу. А вот учащимся с интеллектуальной недостаточностью, которые затрудняются ответить на них, предлагаются вспомогательные вопросы либо задаются вопросы, содержащие в себе ответы. Важно предоставлять данным ученикам больше времени на обдумывание ответа, практиковать ответы на вопросы с опорой на наглядный материал.

При планировании работы эффективным является использование технологических карт (предметных, графических, инструкционных), которые отражают последовательность работ по выполнению изделия. При подготовке к уроку рекомендуется предусмотреть оказание учащимся помощи в их использовании.

Особая роль в поддержании мотивации успеха отводится коллективным формам работы, при которых осуществляется разделение труда между всеми учащимися в зависимости от их индивидуальных возможностей. Это позволит каждому учащемуся чувствовать себя востребованным и полезным.

Заключение. Учёт особенностей мотивации учебно-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью рассматривается как важнейшее условие их успешного включения в урок трудового обучения в составе класса. Для обеспечения положительной мотивации учебно-трудовой деятельности необходимо предусматривать оказание им обучающей помощи на различных этапах урока. Важно предусматривать её не только при выполнении практических работ, но также в процессе ориентировки в задании, предварительного планирования работы и при выполнении контрольных действий.

Список цитируемых источников

1. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Педагогика, 1969. — 216 с.
2. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. — М. : Педагогика, 1985. — 128 с.
3. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. — Минск : Изд. центр БГУ, 2013. — 104 с.
4. Шинкаренко, В. А. На пути социализации. Особенности методики трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях образовательной интеграции / В. А. Шинкаренко, Ю. М. Лазаревич // Пачатк. шк. — 2011. — № 7. — С. 61—64.

М. Е. Скивицкая

*Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный университет имени Максима Танка», Минск*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В 1-М КЛАССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одним из приоритетных направлений разработки научно-методического обеспечения инклюзивного образования является отбор содержания образования по учебным предметам. На примере содержания урока учебного предмета «Математика» в 1-м классе рассмотрим особенности постановки задач, методики организации и проведения урока, приведем примеры адаптации и модификации учебного материала по предмету в соответствии с пониманием специфики обучения учащихся, имеющих особенности психофизического развития (далее — ОПФР).

Основная часть. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь в классах инклюзивного образования осуществляется реализация образовательных программ основного образования, в том числе для лиц с ОПФР. При этом делается акцент на необходимости создания для учащихся условий адаптивной образовательной среды и осуществления психолого-педагогического сопровождения со стороны специалистов учреждений образования [1, с. 6].

Исходя из этого, определение темы урока математики должно базироваться на календарно-тематическом планировании, составленном на основе учебной программы по учебному предмету «Математика» для учреждений общего среднего образования с русским и белорусским языками обучения и воспитания, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь в 2015 году для 1-го класса [2, с. 50].

При составлении плана-конспекта урока важно уделить внимание правильной формулировке задач, которые традиционно можно представить в виде образовательных, развивающих и воспитательных. На наш взгляд, при постановке образовательных задач, которые отражают содержание программного материала и тему урока, актуальной является формулировка не более 2-3, среди которых могут быть теоретические (знаниевые) задачи, отражающие работу учителя над формированием знаний, представлений, и практические задачи, ориентированные на формирование у учащихся умений и способов действий. Следует отметить, что в отношении учащихся с ОПФР более востребованными являются те задачи, решение которых способствует именно формированию практико-ориентированных умений. В формулировке задач следует отражать возможности реализации дифференцированного и индивидуального подхода в условиях разноуровневого состава класса инклюзивного образования, рекомендуется уточнять характер материала, способ деятельности, степень самостоятельности учащихся. При этом необходимо придерживаться современных требований к формулировке задач, используя глаголы несовершенного вида: формировать, совершенствовать, закреплять, уточнять и др. Приведем примеры образовательных задач:

- знакомить со способами образования числа 3 путем присчитывания и отсчитывания единицы, месте числа 3 в числовом ряду на основе работы с наборным полотном, предметными множествами;
- формировать представления учащихся о составе числа и цифре 7 на основе наглядного материала, выполнения предметно-практических действий;
- систематизировать представления учащихся о нумерации чисел в пределах 10 на материале работы с индивидуальными карточками;
- закреплять умение решать арифметические примеры на сложение и вычитание в пределах первого десятка без зрительных опор с использованием счетных палочек, шкалы линейки;
- совершенствовать умение учащихся сравнивать два предмета по длине путем наложения и приложения.

Применительно к постановке развивающих задач следует отметить, что в отношении учащихся с ОПФР, как правило, речь идет о формулировке коррекционно-развивающих задач, реализация которых не сводится к развитию всех познавательных процессов (внимания, памяти, мышления и др.). Поэтому при постановке этого типа задач рекомендуется отражать конкретный результат, который можно достичь. Предлагаем использовать следующие формулировки развивающих задач:

- совершенствовать умение устанавливать причинно-следственные связи на основе краткой записи, моделирования условия задачи;
- формировать умение анализировать, обобщать и делать выводы о проделанной работе на основе устного отчета с опорой на план урока;
- закреплять умение комментировать свои действия при выполнении письменного сложения и вычитания в пределах 5;
- развивать зрительно-пространственную координацию на материале самостоятельного письма, обведения элементов цифры на листе бумаги, прописывания цифры в воздухе;

– формировать умение различать и называть пространственные отношения (на, над, под) с опорой на предметный, плоскостной и схематический наглядный материал.

В формулировках воспитательных задач необходимо указывать конкретные личностные качества, над формированием которых проводилась работа в течение урока. Полагаем, что особую дифференциацию здесь указывать нет необходимости в силу востребованности тех направлений воспитательной работы, которые реализуются в учреждениях образования. Однако и в данном случае задачи следует максимально конкретизировать. К таковым примерам воспитательных задач относятся: воспитывать самостоятельность, аккуратность при выполнении работы в тетради; формировать умение работать в паре в процессе измерительной деятельности; воспитывать усидчивость, трудолюбие в процессе выполнения письменных заданий; закреплять умение оказывать помощь однокласснику в процессе работы с геометрическим материалом; воспитывать интерес к учебному материалу урока на основе решения проблемной ситуации.

В условиях учреждений специального образования наиболее распространенным типом урока является комбинированный урок, в структуре которого рационально сочетаются этапы сообщения, закрепления и повторения учебного материала, изученного на нем. Именно данный тип урока следует рекомендовать в процессе обучения математике в условиях инклюзивного образования.

В структуре урока математики можно выделить следующие этапы его проведения: организация учащихся на урок (организационный момент), проверка домашнего задания (не предусмотрена в 1-м классе), устный счет, сообщение темы урока и нового материала, закрепление учебного материала, повторение изученного, сообщение домашнего задания (не предусмотрено в 1-м классе), оценивание деятельности учащихся на уроке, подведение итогов урока.

Учитывая особый состав класса инклюзивного образования, в приведенную выше структуру урока можно добавить такой этап, как «Уточнение временных представлений», который в большей степени адресован учащимся с ОПФР, поскольку позволяет закреплять умение использовать в речи названия дней недели, месяцев, способствует совершенствованию представлений о мерах измерения времени, ориентировки учащихся в последовательности уроков соответствующего учебного дня. Перед сообщением темы урока целесообразно уделить внимание этапу, получившему название «Актуализация знаний учащихся». В рамках данного этапа учитель имеет возможность обратиться к имеющемуся математическому опыту учащихся, организует припоминание изученного ранее, создает условия для более эффективного восприятия нового учебного материала. Обязательными компонентами проводимого урока являются пальчиковая и зрительная гимнастики, физкультминутка, которые способствуют профилактике утомления, позволяют поддержать работоспособность учащихся.

Бесспорен тот факт, что проведение любого этапа урока математики в классе инклюзивного образования требует от учителя следования принципам индивидуального и дифференцированного подхода, основанного на глубоком понимании анатомо-физиологических, возрастных, психологических особенностей учащихся класса. Методика проведения урока базируется на умении педагога выполнять адаптацию и модификацию учебного материала, который усваивают учащиеся.

Адаптация учебного материала по предмету «Математика» предполагает подбор, изменение и особое сочетание способов (методов и приемов), средств, используемых учителем на уроке. Так, счет в прямом и обратном порядке с использованием количественных числительных в пределах первого десятка нормально развивающиеся учащиеся выполняют в умственном плане («про себя»). Для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) можно предусмотреть следующие методические приемы, позволяющие последовательно формировать умение воспроизводить числа натурального ряда:

- 1) счёт предметов на основе практических действий — сбора в руку счетных палочек (карандашей), откладывания (отодвигания) в сторону предмета (игрушки), прикосновения пальцем к каждому предмету;
- 2) счёт предметов на основе указания на предметы (не дотрагиваясь до них);
- 3) счет предметов «глазами», когда жест, указывающий на предмет, отсутствует.

При этом выполнение указанных заданий учащиеся сопровождают речью (считают вслух) и только позже — «про себя» [3, с. 67].

На первоначальных этапах обучения математике учащихся с ОПФР в качестве средств обучения наиболее востребованной является объёмная наглядность в виде предметов повседневного обихода (игрушек, предметов посуды, школьных принадлежностей и др.). Такой вид наглядности в большей степени способствует организации на уроке предметно-практической деятельности, составляющей основу для усвоения учебного материала по математике этой категорией учащихся. В последующем выполнение практических действий можно перенести на плоскостной наглядный материал, который также выполняет роль зрительной опоры. Объёмный и плоскостной наглядный материал выступает в качестве дидактического материала, на основе которого формируются представления о числе. Так, полезными для работы над нумерацией чисел являются задания, при выполнении которых учащиеся показывают числа натурального ряда на пальцах, счетных палочках, абаке, счетах, шкале линейки и др.

При формировании образа цифры также необходимо варьировать характер заданий и предъявлять учащимся различный дидактический материал. Рекомендуется использовать цифры, выполненные из наждачной, бархатной бумаги, записанные точками, пунктирными линиями, применять мягкую безопасную проволоку, мозаики, природный и бросовый материал для воссоздания образа цифры. Использование разнообразных

средств в рамках выполнения одного и того же задания способствует индивидуализации процесса обучения с учётом особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся инклюзивного класса.

Под модификацией учебного материала следует рассматривать изменение его содержания. В отношении учащихся с ОПФР модификация предполагает уменьшение объема и количества предлагаемых математических заданий, не снижая при этом требований к результатам их выполнения. Например, при решении арифметических примеров на сложение и вычитание учащимся с ОПФР можно предложить выполнение одного столбика, в то время как остальные сверстники выполняют задание полностью. Учитывая особенности развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации учащихся с ОПФР, одной группе первоклассников предлагается прописать в тетради одну строку цифр, а остальным — три строки.

При модификации учебного материала не всегда можно использовать учебное пособие в качестве средства обучения. Нередко педагогу приходится прибегать к использованию карточек с записанными на них математическими заданиями, например, геометрическим материалом, условием и вопросом арифметической задачи и т. д. На карточках может быть представлен и наглядный, и текстовый материал. При подготовке индивидуальных карточек для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) 1-го класса текстовая часть, как правило, отсутствует. Инструкцию к выполнению заданий сообщает учитель, несколько раз повторяя ее формулировку. При подготовке таких карточек в последующие годы обучения следует учитывать размер шрифта, который должен быть не менее 18 пунктов. Применение карточек как средства обучения способствует индивидуализации предлагаемого учащимся учебного материала с учётом их познавательных возможностей.

Адаптация и модификация содержания обучения математике не противопоставлены, а взаимодополняют друг друга. Эти процессы представляют собой варианты дифференциации учебного материала. При качественном использовании адаптации и модификации материала они выступают теми инструментами, которые позволяют педагогу организовать и провести урок по учебному предмету «Математика» в классе инклюзивного образования.

Содержание уроков математики можно использовать для выполнения заданий, способствующих объединению учащихся в совместных видах деятельности. В 1-м классе работа в группах или подгруппах по разным причинам может быть сложна в организации, поэтому на начальных этапах обучения рекомендуется использовать выполнение математических заданий в парах. Для первоклассников такими заданиями могут стать игровые упражнения, направленные на формирование умений дифференцировать и группировать предметы по признаку формы, цвета, величины. Стоит предлагать задания, основанные на применении геометрического материала. В процессе решения арифметических задач имеет смысл привлекать учащихся класса к участию в моделировании сюжета задачи, проигрыванию задач-поручений, задач-инсценировок. Игровая деятельность, организованная на уроках учебного предмета «Математика», способствует поддержанию дружеских взаимоотношений ее участников, формированию коммуникативных умений и умений взаимодействовать со сверстниками.

Особое внимание учителю следует обратить на характер оценивания учебно-познавательной деятельности первоклассников в конце урока. При отсутствии необходимости использовать десятибалльную систему оценивания успешности работы учащихся в 1-м классе наиболее востребованными являются устные поощрения, использование некоторого раздаточного материала в виде красочных открыток, эстетично оформленных предметных или сюжетных картинок и др. Следует отметить важность оценивания работы на уроке каждого учащегося класса. Правильно проведенный этап оценивания деятельности учащихся способствует стимулированию активности первоклассников на последующих уроках.

Заключение. В условиях современной общеобразовательной школы умение осуществлять отбор содержания образования по учебным предметам является значимой составляющей профессиональных компетенций педагога. Специфичный, разноуровневый состав класса, которым является класс инклюзивного образования, ставит учителя перед необходимостью адаптировать и модифицировать учебный материал. Методические рекомендации, представленные выше, отражают специфику организации и проведения урока математики в 1-м классе инклюзивного образования, однако при необходимости частично или полностью они могут быть использованы учителем в последующие годы обучения учеников на I ступени получения общего среднего образования.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : asabliva.by/sm.aspx?guid=91763 . — Дата доступа: 10.04.2016.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским и белорусским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: adu.by/wp-content/uploads/2015/up . — Дата доступа: 01.09.2016.
3. *Перова, М. Н.* Методика преподавания математики в коррекционной школе / М. Н. Перова. — М. : Владос, 2001. — 408 с.

Т. А. Федоренко

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К УЧЕБНЫМ ЗАНЯТИЯМ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Обучение изобразительному искусству учащихся с интеллектуальной недостаточностью традиционно используется как средство формирования эмоционально-эстетического познания мира и отношения к нему, приобщения к национальному и мировому изобразительному искусству, реализации других образовательных и воспитательных задач, которые решаются при обучении данному учебному предмету разных категорий учащихся. Особое значение обучение изобразительному искусству имеет для решения специфических коррекционно-развивающих задач. Однако успешная работа в данном направлении требует учёта особенностей психического развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, проявляющихся в их изобразительной деятельности, и создания специальных условий обучения. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь реализуются образовательные программы основного образования, что предполагает создание в учреждениях образования специальных условий, в том числе педагогических [1]. Однако в специальной психолого-педагогической литературе данный вопрос до настоящего времени не получил должного отражения, что определяет актуальность разрабатываемых нами рекомендаций. В обобщенном виде они представлены ниже.

Основная часть. При обучении изобразительному искусству учащихся с интеллектуальной недостаточностью в классе инклюзивного образования в качестве специальных педагогических условий нами выделяются: адаптация содержания обучения; подготовка и использование учебно-материального обеспечения, учитывающего особенности психического развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью; специальная организация их деятельности.

Анализ программного содержания обучения изобразительному искусству [2—4] позволяет утверждать, что действующие учебные программы содержат учебный материал, который может быть доступен учащимся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. Однако часть тем представляется для них объективно более сложной. Например, учебная программа 1-го класса [2] предусматривает обучение эстетическому восприятию действительности, восприятию произведений искусства и практической художественно-творческой деятельности (изображению на плоскости, лепке, декоративно-прикладной деятельности и дизайну). В рамках практической художественно-творческой деятельности к более сложным следует отнести темы, связанные с изображением животных в разных ситуациях, сюжетов (например, «Веселые клоуны», «Мы с папой играем в шахматы» и др.). Однако существует ряд возможностей включения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в деятельность на учебных занятиях по сложным темам: использование нетрадиционных техник получения изображений, вырезанных цветных изображений животных и людей, вариативное использование трафаретов и шаблонов для получения изображений в разных техниках (набрызг, оттиск, штамповка, аппликация), упрощение образов с сохранением характерных особенностей, дорисовывание отдельных элементов вместо выполнения всего изображения, использование пособий, демонстрирующих последовательность выполнения работ и др.

Для проведения учебного занятия с адаптированным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью содержанием требуется специальное учебно-материальное обеспечение. Например, учащиеся ещё не умеют выполнять рисунки человека и животных. Их прорисовка может быть предварительно выполнена на листах учителем белыми восковыми мелками или парафиновой свечой. На учебном занятии лист с таким невидимым изображением учащиеся заполняют акварельными пятнами. После нанесения акварели сразу же проявляется изображение и учащиеся цветом выделяют композиционный центр.

Для организации практической работы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на многих учебных занятиях, как отмечено выше, используются трафареты и шаблоны. Их использование облегчает работу над определением общей формы изображаемого объекта, выделением частей и деталей, их величины и расположения в пространстве и выполнение самого изображения. Например, при выполнении изображения автобуса (1-й класс) учащимся с интеллектуальной недостаточностью предлагается выбрать необходимый шаблон из нескольких предложенных. Затем учащиеся несколько раз обводят контур шаблона пальцем, карандашом, что позволяет лучше усвоить его зрительно-моторный образ. Далее на шаблоне дорисовываются колёса, окна и другие детали изображения (с помощью учителя). Для закрепления формирующегося зрительно-моторного образа учащиеся обводят полученные контуры частей изображения восковым мелком. После такой работы изображение раскрашивается акварельными красками. Как варианты получения изображения могут быть использованы разные виды аппликации (выполнение аппликации из заранее заготовленных деталей).

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью весьма трудным является определение и усвоение последовательности выполнения изображения. Поэтому рекомендуется использование пособий, которые показывают эту последовательность. Например, для облегчения выполнения изображения дома в таком пособии

показаны следующие этапы (шаги): 1) в нижней части листа дугообразной линией изображена земля; 2) штрихами обозначены нижняя граница фундамента и верхняя граница крыши дома (это предупреждает уменьшение изображения); 3) штрихами обозначены верхняя граница (высота) фундамента и верхняя граница (высота) стены дома; 4) в виде простых геометрических фигур выполнена прорисовка каждой части дома (фундамента, стен, крыши); 5) дорисованы детали дома (окна, двери); 6) дорисованы элементы пейзажа (солнце, деревья). Каждый из указанных этапов работы выполнен на отдельном листе. Данное пособие может оказаться полезным и учащимся с типичным развитием, которые в процессе практической работы будут использовать его в качестве зрительной опоры без помощи учителя.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью весьма сложной является также передача пространственных отношений предметов (рядом, ближе—дальше, за, перед и т. д.). В связи с этим к ряду учебных занятий целесообразно подготовить схемы, отражающие эти отношения. На них изображаются линии излома двух плоскостей (при выполнении натюрмортов) или линия горизонта (при выполнении пейзажа); на плоскости, обозначающей крышку стола (натюрморт) или землю (пейзаж), отдельными короткими линиями обозначаются места расположения объектов. Это существенно облегчает обучение передаче глубины пространства.

При обучении использованию цвета как изобразительного средства важно иметь изображения, одинаковые по рисунку, но разные по цвету. Можно использовать также разные по цвету прозрачные файлы или папки-уголки, в которые поочередно помещается чёрно-белая или цветная иллюстрация.

Полезным является использование наборов изображений разных объектов, имеющих общий исходный контур. Например, как исходный контур может использоваться максимально доступное изображение гриба. Оно легко преобразовывается в изображения других предметов: вазы с цветами (ножка гриба рассматривается как ваза; в шляпке дорисовываются изображения цветов и листьев); животных (ножка гриба рассматривается как туловище, к которому дорисовываются лапы; в шляпке дорисовываются детали мордочки, уши); сказочного дома (на шляпке и на ножке дорисовываются окна и двери, сверху — труба) и т. д. Весьма сходным является и использование различных смайликов (схем эмоций), которые легко дополняются разными деталями (причёской, головным убором и др.). Это готовит детей к работе в жанре портрета.

В процессе обучения необходимо учитывать периодизацию детского рисунка: от беспредметного штрихования и заполнения листа цветовыми пятнами к простым схематичным рисункам, затем через постепенное усложнение образов к пластическим изображениям. Учащиеся, не владеющие предметным рисунком, самостоятельно заполняют лист беспредметными штрихами (линиями) или разными по величине, форме и цвету пятнами. При продолжении учебного занятия используются сотрудничество и сотворчество учителя и учащихся, т. е. в беспредметных изображениях контрастным по цвету восковым мелком «угадываются» и выделяются возможные изображения разных объектов. В случае необходимости возможны дорисовки деталей, усиление цветовых пятен, что повышает выразительность работ. Это позволяет не только получить оригинальные работы, но обеспечить переживание учащимися положительных эмоций и радость успеха. При обсуждении выполненных работ обращается внимание на их эмоциональное и смысловое содержание.

При проведении учебного занятия учащимся с интеллектуальной недостаточностью оказывается необходимая помощь. Например, во время самостоятельной практической работы учащихся с типичным развитием учащиеся с интеллектуальной недостаточностью выполняют изображение под руководством учителя пошагово, с опорой на пособие, отражающее последовательность построения изображения. Неровности, своеобразие линий, неточности в передаче формы учитель помогает учащимся превратить в достоинство работ, подчёркивая индивидуальность каждого изображения. С этой же целью в работы детей могут включаться элементы аппликации, коллажа. Это позволяет создавать оригинальные работы и характеризует особые возможности учебных занятий по изобразительному искусству для развития элементов творческого воображения.

Заключение. Рассмотренные нами специальные педагогические условия должны реализовываться в их совокупности. Для их реализации учителю необходимо владеть методикой обучения изобразительному искусству учащихся как с типичным развитием, так и с интеллектуальной недостаточностью. Необходимым является включение вопросов специальной методики обучения изобразительному искусству в образовательные программы повышения квалификации учителей классов инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. — Дата доступа: 10.11.2016.
2. Изобразительное искусство // Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. I класс. — Минск : Нац. ин-т образования, 2015. — С. 85—100.
3. Изобразительное искусство // Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. II класс. — Минск : Нац. ин-т образования, 2015. — С. 95—120.
4. Изобразительное искусство. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. I—V классы. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 30 с.

Э. В. Шалик, Е. В. Омелькович, О. Г. Шарабайко

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Введение. Настоящий этап развития образования характеризуется необходимостью быстрого реагирования на запросы общества. В рамках принятой Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь образовательный процесс должен быть организован так, чтобы учитывались любые образовательные потребности обучающихся, в том числе и у одарённых детей. «В международной практике инклюзивное образование организуется и развивается для обеспечения равных возможностей в получении образования обучающихся с разными образовательными потребностями: одарённых и талантливых детей...» [1]. При этом важным является соблюдение принципов системности, доступности, комплексности, вариативности. Стремление совершенствовать систему образования в современных условиях означает подготовку специалиста, способного осуществлять социальный заказ общества. Значит, в системе дополнительного образования взрослых при осуществлении образовательных программ переподготовки необходимо акцентировать внимание слушателей на вопросы, связанные с обучением талантливых и одарённых детей.

Основная часть. При подготовке будущих учителей математики в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ в процессе реализации соответствующей образовательной программы слушатели изучают фундаментальные математические дисциплины, которые формируют у них профессиональные компетенции, развивают математическую культуру и логическое мышление. Формирование профессиональных компетенций подразумевает умение применять полученные фундаментальные знания при решении практико-ориентированных задач, задач повышенной сложности, нестандартных задач. Возникает вопрос, как можно использовать в профессиональной деятельности в полной мере те знания, которые слушатели получили при изучении таких фундаментальных дисциплин, как математический анализ, дифференциальные уравнения, не изучаемых в школе? Несомненно, что задача преподавателя — объяснить и показать возможность применения сформированных умений и навыков.

Математика, как учебный предмет, играет особую роль в образовательном процессе и является благодатной почвой для развития способностей у одарённых и талантливых учеников. На уроках математики учащиеся осваивают методы познания окружающего мира через анализ, дедукцию, индукцию, обобщения, аналогии. Поэтому при осуществлении переподготовки специалистов по специальности «Математика» важно выделить те темы из курсов фундаментальных дисциплин, которые помогут учителю в школе развивать способности учеников. Содержание учебной дисциплины «Математический анализ» специальности переподготовки «Математика» включает понятия функции, пределов последовательностей и функций, непрерывность, дифференциальное исчисление, интегральное исчисление, ряды. Важным для учителя математики является изучение раздела «Функции», так как именно в школе формируется понятие функции, изучаются линейная, квадратичная функции, обратная пропорциональность, степенные функции, понятия четности, нечётности, периодичности функции, вводится понятие производной функции. Однако наряду с важностью формирования этих теоретических понятий, особое внимание нужно уделять возможности их использования при решении практических задач. В связи с этим представляется важным при изучении разделов математического анализа обязательно уточнять связь дисциплины со школьным курсом в рамках решения разнообразных задач практической направленности. Например, понятие производной функции является основным понятием теории дифференциального исчисления. Его введение вызывает потребность решения ряда задач естествознания. Область применения производной широка. Это задачи на преобразование алгебраических выражений и разложение на множители, доказательство тождеств и неравенств, вычисление сумм, решение уравнений, неравенств и систем неравенств, решение задач с параметрами, на оптимизацию и др. [2, с. 343].

При проведении занятий со слушателями обращается внимание на повторение тем, определений, теорем, которые положены в основу решения перечисленных задач, устанавливается взаимосвязь между разделами всего курса и школьной программой.

Тематическое планирование таких занятий может состоять из трех главных частей. В первой части занятий предлагается повторение основных понятий и необходимых компетенций. Например, для решения практико-ориентированных задач по теме «Производная» необходимы знания и умения из предыдущего материала. Необходимо знать понятие «функция», уметь находить область её значения; знать понятия «непрерывная функция», «дифференцируемая функция», «монотонная функция», «касательная», «экстремум»; владеть понятиями «непрерывность», «дифференцируемость», «производная»; знать определение средней и мгновенной скорости; знать определение касательной и нормали к графику дифференцируемой функции в точке.

Во второй части занятий предлагается вспомнить фундаментальные теоремы математического анализа, на основании которых решается много прикладных задач: теоремы о среднем значении для дифференцируемых функций; свойства непрерывных функций; условия монотонности и постоянства функции на промежутке.

После повторения теоретических знаний можно приступить к решению задач в третьей части занятия. Интересными являются задачи на оптимизацию:

1) из 54л квадратных метров металла необходимо сделать цилиндрический бак. Вычислить какими должны быть диаметр и высота бака, чтобы его объём был наибольшим;

2) известно, что прочность балки с прямоугольным сечением прямо пропорциональна ширине и квадрату длины сечения. Найдите размеры сечения балки наибольшей прочности, которую можно выпилить из круглого бревна, имеющего диаметр в d сантиметров;

3) капитал в 1 миллиард рублей может быть размещён в банке под 10% годовых или инвестирован в производство, причём эффективность вложения ожидается в размере 20%, а издержки задаются квадратичной зависимостью. Прибыль облагается налогом в p %. При каких значениях p вложение в производство является более эффективным, нежели чистое размещение капитала в банке [3, с. 421]?

Можно предложить задачи на движение. Приведём пример. Лодка находится на расстоянии 3 км от ближайшей точки берега A . Пассажир лодки желает достигнуть села B , находящегося на берегу на расстоянии 5 км от A . Лодка проплывает по 4 км / ч, а пассажир, выйдя из лодки, может в час пройти 5 км. К какой точке берега должна приплыть лодка, чтобы пассажир достиг села B в кратчайшее время?

Геометрический смысл производной позволяет решать разнообразные геометрические задачи. Например, можно доказать, что кривая, обладающая тем свойством, что все её нормали проходят через постоянную точку, есть окружность.

Используя физический смысл производной, можно решать задачи из разных предметных областей. Например, круглый металлический диск расширяется при нагревании так, что его радиус равномерно увеличивается на 0,01 см / с. С какой скоростью увеличивается его площадь в тот момент, когда его радиус равен 2 см?

Такого рода задачи повышают профессиональные компетенции педагогов, учат исследовать структуру математических доказательств, формируют умения по исследовательской деятельности. Умение применять понятия математического анализа в профессиональной деятельности позволит учителю расширить знания учеников по математике, повысить математическую культуру и качество обучающихся в рамках школьного курса.

Важным представляется предлагать слушателям написание рефератов, курсовых работ по методике работы с одарёнными детьми в целях создания комплекса заданий с последующей их реализацией в школах. Разработка слушателями во время учебы системы задач и упражнений повышенной сложности или нестандартных даст им возможность в дальнейшем успешно осуществлять образовательную деятельность с талантливыми учениками.

У одарённых детей, как правило, очень хорошо развито логическое мышление, умение использовать полученные знания при решении разнообразных теоретических и практических задач. Их легко заинтересовать интересными заданиями, новыми знаниями. Предлагая таким ученикам исследовательские задачи, учитель должен помнить об индивидуальном подходе к каждому, создании оптимальных условий для совместной и индивидуальной работы учащихся.

Заключение. Обеспечение учителей математики дополнительным теоретическим и практическим материалом является одной из важных задач образовательного процесса переподготовки. В целях совершенствования методики преподавания некоторых тем школьного курса математики необходимы знания методов решения практико-ориентированных задач и умения организовать исследовательскую деятельность учащихся. Практические задания на применение производной, рассматриваемые на занятиях в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ, помогут слушателям в дальнейшем при их работе с одарёнными и талантливыми учениками.

Список цитируемых источников

1. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/sm.aspx?guid=91763>. — Дата доступа: 15.11.2016.
2. Шалик, Э. В. О повышении квалификации учителей математики / Э. В. Шалик // Повышение квалификации и переподготовки: проблемы и перспективы развития : материалы 17 Междунар. науч. конф. им. акад. Михаила Кравчука, Киев, 19—20 мая 2016 г. / НТУУ «КПИ». — Киев, 2016. — Т. 3. Теория вероятностей и математическая статистика. История и методика математики. — С. 343—345.
3. Кремер, Н. Ш. Высшая математика для экономических специальностей : учеб. и практикум : в 2 ч. / под. ред. проф. Н. Ш. Кремера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высш. образование, 2008. — Ч. 1, 2. — 893 с.

В. А. Шинкаренко

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие инклюзивного образования объективно определяет необходимость решения задач его научно-методического обеспечения. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь среди этих задач выделяет, в частности, разработку научных подходов к коррекционным занятиям, определение характера и содержания коррекционных занятий, разработку дидактики инклюзивного образования [1]. Обязательным условием реализации возможностей в овладении образовательной программой общего среднего образования учащимися с трудностями в обучении является не только проведение коррекционно-педагогической работы учителем-дефектологом на коррекционных занятиях, но и специальная организация их деятельности на учебных занятиях, которые проводят учителя начальных классов и учителя-предметники. Формирование у них инклюзивной компетентности должно осуществляться с учётом специфики работы с каждой из категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, в том числе и с трудностями в обучении.

Основная часть. Категория учащихся с трудностями в обучении весьма неоднородна [2]. Нами рассматриваются вопросы особенностей педагогической работы учителя начальных классов с учащимися с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Особенности их психического развития достаточно полно раскрыты в специальной психолого-педагогической литературе [3–5]. В то же время необходимо учитывать проявления этих особенностей в учебно-познавательной деятельности:

– снижение мотивации, которое может усугубляться в результате переживания неудач, но не является непреодолимым — достижение успехов (пусть даже они уступают успехам одноклассников) и их осознание могут способствовать формированию положительного отношения к учёбе и познавательных интересов;

– быстрая истощаемость и, как следствие, повышенная отвлекаемость, снижение работоспособности на уроке, в состоянии утомления у учащихся могут наблюдаться неадекватные эмоциональные реакции;

– трудности ориентировки в учебном задании, планировании и контроле его выполнения, которые в значительной мере обуславливают низкую самостоятельность выполнения учебных заданий и необходимость оказания помощи со стороны учителя, однако эта помощь может быть весьма эффективной [3–5].

Восприимчивость к обучающей помощи необходимо рассматривать как важнейшую предпосылку обеспечения эффективности инклюзивного образования учащихся с задержкой психического развития. Ещё в 70–80-е годы прошлого столетия было установлено, что «дети, которые имеют незначительную, слабо выраженную задержку психического развития, могут обучаться в массовой школе при условии, если учитель знает их особенности и оказывает им специфическую помощь. В этом случае они постепенно, через 2–3 года сравниваются со своими нормально развивающимися сверстниками» [4, с. 4].

Общепризнано, что учащиеся с задержкой психического развития нуждаются в проведении с ними систематической коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование умений учебной деятельности.

В составе умений учебной деятельности, формирование которых является общей задачей как учебных, так и коррекционных занятий, опираясь на исследования О. И. Тириновой и других авторов, можно выделить: умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности; принимать и выделять учебную задачу, отличать её от практического задания; анализировать условия учебной задачи; определять последовательность выполнения действий, планировать этапы осуществления деятельности; действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой; осуществлять контроль и самоконтроль; осуществлять оценку и самооценку [6].

Эффективное формирование этих умений, как и решение других коррекционно-педагогических задач, требует тесного взаимодействия учителя и учителя-дефектолога. Поэтому важно уточнить их функции и обязанности. Мы полагаем, что в классах инклюзивного образования за учителем-дефектологом сохранится функция проведения коррекционных занятий. При этом не обязательно речь будет идти о занятиях по развитию познавательной деятельности, так как более приоритетными могут оказаться занятия по коррекции нарушений устной и письменной речи, профилактике и коррекции дискалькулии. В этой связи учителю необходимо знать, в частности, что у большинства учащихся с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в овладении чтением и письмом, которые переходят впоследствии в стойкую дисграфию и дислексию [5, с. 116]. О предпосылках возникновения указанных нарушений учитель должен своевременно информировать учителя-дефектолога. Например, обращать его внимание на учащихся первого класса, которые не владеют дачисловыми количественными представлениями. Профилактика и коррекция дисграфии, дислексии, дискалькулии, равно как и коррекция возможных нарушений устной речи, должны рассматриваться как прямые обязанности учителя-дефектолога. Учитель же начальных классов по мере возможности реализует его рекомендации.

Если параллельно с этими занятиями или после получения от них необходимого коррекционного эффекта учитель-дефектолог проведёт занятия по развитию познавательной деятельности, то следует отдать

предпочтение их планированию на материале учебных предметов. Такой подход к планированию и определению содержания коррекционно-развивающей работы с разными категориями учащихся с особенностями психофизического развития на конкретно-методическом уровне не является новым и достаточно распространён. Удачные, на наш взгляд, примеры его реализации представлены в пособии В. В. Гладкой по планированию коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении. В частности, в качестве формулировок задач к коррекционным занятиям, направленным на развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения, автором определяется формирование (развитие, совершенствование) следующих умений: выполнять структурный анализ предложения; определять количество и последовательность слов в предложении; выделять заданное слово и определять место слов в предложении; выделять логическое ударение в предложении; составлять предложения по заданной графической схеме; распространять предложение с опорой на систему вопросов; составлять предложение с определённым количеством слов [7, с. 107—108].

Такие примеры, хорошо понятные учителям начальных классов, со всей очевидностью указывают на общность не только коррекционно-развивающих задач учебного и коррекционного занятия, но и общность заданий (т. е. заданий, построенных на учебном материале), при выполнении которых эти задачи решаются. Реализация данного подхода требует активного участия учителя начальных классов, содействующего подбору таких заданий.

Очень важно, чтобы умения, которые формируются у учащихся на коррекционных занятиях, использовались ими на учебных занятиях. Именно поэтому учитель начальных классов помогает учителю-дефектологу в подборе заданий, максимально близких по содержанию к тем, которые будут предлагаться на ближайших учебных занятиях. Учитель начальных классов должен быть информирован о коррекционной работе, которую проводит учитель-дефектолог. С учётом этой информации он предусматривает оказание обучающей помощи на учебных занятиях по разным учебным предметам. Проведение этих занятий учителем-дефектологом или при его участии не исключается, однако этот вопрос является предметом особого обсуждения.

Само по себе получение обучающей помощи может оказаться для учащегося с задержкой психического развития сильным мотивирующим фактором. Для него важно иметь поддержку учителя и не чувствовать себя брошенным неудачником. Но нужно иметь в виду и возможность сокращения этой помощи при выполнении близких по содержанию учебных заданий за счёт приобретения учащимися опыта в выполнении ориентировочных действий, в осуществлении планирования и самоконтроля. Повышение самостоятельности учащихся с задержкой психического развития при выполнении учебных заданий следует оценивать как достижение коррекционно-развивающего эффекта.

Безусловно, учителю начальных классов необходимо не только пользоваться консультациями учителя-дефектолога, но и иметь определённую профессиональную подготовку к работе с учащимися с задержкой психического развития, равно как и с другими учащимися с особенностями психофизического развития. В связи с этим в ближайшее время надлежит активизировать работу по повышению квалификации как учителей начальных классов, так и учителей других специальностей, направленную на обеспечение их подготовки к работе в условиях инклюзивного образования.

Заключение. Специфика работы учителя начальных классов с учащимися с трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования определяется их возможностями в принятии обучающей помощи в процессе учебного занятия, решением задачи формирования умений учебной деятельности и осуществляется в единстве с коррекционно-развивающей работой учителя-дефектолога.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. — Дата доступа: 10.01.2017.
2. Шинкаренко, В. А. Категория детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. — 2012. — № 6. — С. 56—58.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.
4. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.
5. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Академия, 2002. — 480 с.
6. Тиринова, О. И. Основные составляющие умения учиться / О. И. Тиринова // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2004. — № 4. — С. 3—11.
7. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. — Минск : Зор. верасень, 2008. — 112 с.

УДК 378.147.34

Н. И. Дегиль

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи***ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОЦЕССЕ**

Введение. В условиях изменения системы высшего образования в Республике Беларусь с учётом внедрения инклюзивного образования на первый план выдвигается проблема его качества, решение которой требует подготовки конкурентоспособных специалистов, способных совершенствовать свои знания в условиях динамично меняющегося рынка труда, ответственности субъекта за свою карьеру, профессиональное становление.

Новый смысл роли современной личности и формирования профессионализма повлек за собой серьёзную переоценку ценностей профессионального развития. Возможность адаптации индивида к изменяющейся действительности становится осуществимой лишь благодаря динамике самого человека, его жизненных представлений и профессиональных планов.

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств, то профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность. Традиционно важным в структуре самосознания считается осознание психических качеств, особенностей личности. В профессиональном самосознании содержится понимание тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т. е. профессионально важных качеств. Для разных профессий эти качества будут разными, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор задач, на ход выполнения деятельности, на уверенность в себе [1].

Одной из приоритетных задач деятельности учреждения высшего образования является формирование профессионального сознания у студенческой молодежи как в рамках учебной, так и внеучебной воспитательной деятельности [2].

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» в качестве вузовского компонента для специальности «Социальная педагогика» введена дисциплина «Формирование профессионального самосознания социального педагога». У студентов появилась возможность удовлетворить свои профессиональные интересы, получить теоретические знания, навыки и профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности, развить общую культуру, обратиться к способности самоанализа, самооценки и самоорганизации своей жизнедеятельности. При анализе тренинговых упражнений мы попробовали изменить некоторые ситуации в русле формирования инклюзивной компетенции.

Основная часть. *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 молодежных и детских объединениях и т. д.);
- обеспечивает социально-педагогическую помощь семье в развитии и воспитании ребёнка, выступает их представителем в учреждении образования, различных инстанциях, привлекая в этих целях других специалистов;
- 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;
- пропагандирует и содействует внедрению среди обучающихся, их семей здорового образа жизни;
- обеспечивает социально-педагогическую помощь лицам с особенностями психофизического развития и способствует их социальной адаптации в обществе;
- 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. [3].

Исходя из методологической установки, согласно которой формирование профессиональной компетенции специалиста неразрывно связано с формированием соответствующих его личностных качеств, в частности, профессионального самосознания, мы стремимся строить процесс профессиональной подготовки педагогов социальных как единство теоретической и практической работы со студентом. Такое единство осуществляется в коллективном сотворчестве студентов при решении ими вполне конкретных социально-педагогических задач.

В рамках практического занятия по теме «Изучение самоотношения» — упражнение «Автобус», целью которого является определение обучающимися достижения жизненных целей. В качестве оборудования мы используем таблички с названиями остановок.

При помощи стульев, расставленных вдоль стены, огораживается небольшое пространство, имитирующее салон автобуса. Участники изображают пассажиров автобуса в час пик. Ведущий, обращаясь к участнику, находящемуся в середине «салона», сообщает, что автобус подъехал к остановке, и предлагает срочно выйти из автобуса. По мере того, как участники один за одним покидают салон, стулья сдвигаются, создавая тесноту. Когда в автобусе останется 3-4 «пассажира», он снова заполняется участниками. Остановкам даются привлекательные названия: «Верная Любовь», «Несметное Богатство», «Блестящая Карьера», «Богатырское Здоровье», «Головокружительный Успех», «Несравненная Красота», «Житейская Мудрость». Участники предупреждают, что на каждой остановке может выйти только один пассажир, причем заранее неизвестно, какая именно будет открыта дверь (передняя или задняя), время выхода ограничено. Ведущий изображает водителя, предлагая пассажирам не толпиться у дверей, пройти в середину салона, не забывать оплачивать проезд, уступать места пассажирам с детьми, инвалидам, тем самым создавая участникам помехи.

Дополнением этого упражнения может являться, например, тот факт, что в автобусе едет «особенный» пассажир (инвалид-колясочник или слабослышащий), которому тоже надо где-то выйти. С ним тоже надо договориться: пропустить и помочь выйти или сойти на своей остановке самому.

После завершения упражнения обсуждаются вопросы: «Каково выбирать из переполненного автобуса?», «Приходилось ли Вам оказываться в таких ситуациях?», «Как Вы обычно поступаете, оказавшись в такой ситуации?», «Как чаще всего ведут себя окружающие?». Участникам предлагается самостоятельно найти метафорический смысл данного упражнения, например, «автобус — это наша повседневная жизнь, в нём у человека есть различные способы искать выходы, способы достижения намеченной цели».

Изучая тему «Способы преодоления жизненных кризисов и развитие эмоциональной устойчивости», мы используем упражнение «Анализ проблем», в ходе которого развиваем умение у обучающихся решать внутренние конфликты. В этом задании предлагается составить перечень проблем и список причин, породивших их, отвечая на предложенные вопросы: «Какая проблема стоит перед Вами?», «Что мне не нравится в себе и в моей жизни?», «Что меня беспокоит?», «Каковы возможности решения этой проблемы?» (которые зависят от Вас), «В чем причина этой проблемы?».

На занятии мы проанализировали ситуацию (проблему), касающуюся обучения ребёнка с особенностями психофизического развития в школе. Рассуждая над вопросами, студенты отмечали, что первый вопрос, который у них возник, — «Что делать?». Зная специфику работы социального педагога в школе, категории детей и семей, с которыми им доведется работать, студенты отвечали: «Я понимаю, что надо относиться к таким детям по-другому, но как? Мне их жалко, хотя и знаю, что не надо жалеть, а относится как к нормальным детям». Беседы со студентами убедили в том, что беспокоит студентов в большей степени нехватка практического опыта работы с такими детьми. Большинство студентов в своих школах и повседневной жизни не сталкивались с детьми с особенностями, поэтому у них нет опыта взаимодействия. Предполагая ответ на вопрос о возможностях решения этой проблемы, участники ответили о необходимости создания таких условий, в которых они могли бы познакомиться с особенностями обучения таких детей, методикой, формами работы, пообщаться с детьми и их родителями, узнать передовой опыт работы в нашей стране и за рубежом.

Заключение. Формирование профессионального самосознания, личности социального педагога, свободно владеющей своей профессией и ориентирующейся в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, требует эффективной организации работы в период обучения в учреждении высшего образования. Современная педагогика уже не сравнивает учащегося с пустым сосудом, который надо заполнить; доминантой педагогического процесса является развитие. Именно в создании условий развития, саморазвития студентов и преподавателей заключается истинное назначение педагогического процесса.

Список цитируемых источников

1. Костенко, А. А. Профессиональное самосознание и самоопределение как основные психологические составляющие профессионального становления / А. А. Костенко, И. О. Гарбузова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2015 г.). В 2 т. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. — Т. 1 — № 3 (4). — С. 118—121.

2. Дегиль, Н. И. Организация управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» / Н. И. Дегиль // Инновацион. образоват. технологии. — 2016. — № 3. — С. 17—21.

3. О внесении изменений в выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь от 21 окт. 2011 г. № 105 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь, 25.05.2012, № 8/25857.

Ю. В. Захарова, Е. А. Полякова

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение. В условиях становления и постепенного расширения практик инклюзивного образования в республике проблема подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства является одной из самых актуальных.

Информационный поиск показал, что вопросами формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию занимались многие современные ученые и исследователи [1—3]. В контексте нашей статьи интересной является иерархия компетенций, представленная А. П. Сманцер [4], необходимых будущему педагогу для успешной работы с детьми в условиях инклюзивного образования. Инклюзивная компетентность будущих педагогов включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного (сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения), когнитивного (наличие системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения), операционного (освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения) и рефлексивного (наличие способности к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения). Процесс формирования инклюзивной компетенции в основном приемлем для обучения студентов в системе высшего образования, так как процесс их обучения строится длительно и поэтапно и конструируется на основе формирования положительной мотивации обучающихся к педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения, приобретения системы знаний, необходимых для его осуществления, приобретения опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность. Обучающиеся в системе дополнительного образования взрослых лишены многих из предъявленных выше условий, соответственно, процесс формирования у них инклюзивной компетентности и инклюзивной готовности к профессиональной деятельности должен быть несколько иной.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП), в том числе и с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в социум, выявили ряд противоречий: 1) между социальным заказом, направленным на включение детей с ООП в среду детского сада, и недостаточной готовностью педагогов (воспитателей) к осуществлению инклюзивного воспитания и обучения; 2) между потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки воспитателей.

В этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов (воспитателей) как составляющей их профессиональной компетентности в процессе переподготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования, что и определяет проблему данного исследования [5].

Основная часть. В 2015 году в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (ИПКП БГПУ) начата научно-исследовательская работа по теме «Разработка теоретико-методических основ формирования инклюзивной компетентности слушателей в условиях дополнительного образования взрослых». В рамках исследования предполагается выявить теоретические основы и обосновать необходимость формирования инклюзивной компетентности педагога в современных социально-экономических условиях, разработать модель формирования инклюзивной компетентности в условиях дополнительного образования взрослых, внести содержательные изменения в образовательные программы специальностей переподготовки и повышения квалификации специалистов образования.

В ИПКП БГПУ ежегодно проходят переподготовку по специальности «Дошкольное образование» слушатели с высшим образованием (гуманитарным), но с разным опытом работы в учреждениях дошкольного образования или вовсе без него, с квалификационной категорией и без аттестации. В рамках начатого исследования в январе 2017 года было проведено анкетирование слушателей переподготовки первого года обучения в целях изучения их способностей, возможностей и готовности работать в инклюзивном образовательном пространстве.

В основе анкетирования — вопросы, позволяющие выявить мотивы выбора профессии, адекватные целям и задачам инклюзивного обучения, наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, включая опыт познавательной деятельности, освоенные способы и опыт решения кон-

кретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития детей в детских садах, в том числе в интегрированных и специальных группах).

В опросе принимал участие 81 педагог учреждений дошкольного образования республики. Охарактеризуем группу респондентов. Педагогический стаж работы до 5 лет имеют 64 человека, стаж от 5 до 10 лет — 17 человек. Вторую квалификационную категорию имеют 25 человек, 56 человек из числа опрошенных категории не имеют. Наиболее важными качествами педагога, влияющими на эффективность его работы, по мнению опрошенных, являются: умение общаться — 22 человека (27,5% от числа опрошенных), знание своего предмета и высокая эрудиция — 17 человек (20,5% от числа опрошенных) и профессиональная компетентность — 42 человека (52% от числа опрошенных). Следует отметить, что все респонденты имеют представление о существовании детей с ООП (одарённые, дети мигрантов, дети с ОПФР и др.), однако только 9% из числа опрошенных (7 человек) работают в специальных или интегрированных группах учреждения дошкольного образования.

Были получены следующие результаты. Все слушатели понимают и принимают постулат о необходимости воспитания и обучения детей вне зависимости от национальности, вероисповедания, цвета кожи, потребностей и возможностей, осознают необходимость включения детей с ООП в социум, рассматривают инклюзивное образование как ступень развития общего образования, как образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех без исключения. Вместе с тем условно можно выделить две группы обучающихся, ответы которых позволяют нам сказать, что они демонстрируют разный уровень сформированности мотивационного компонента инклюзивной компетенции.

Большинство респондентов (81% из числа опрошенных), время от времени следят за развитием проблемы интеграции (инклюзии) людей с ООП, но рассматривают воспитание и обучение детей дошкольного возраста рассматриваемой группы в специальных учреждениях образования или индивидуально на дому как наиболее оптимальные формы получения ими образования. Слушатели объясняют свои ответы тем, что хотя общество, благодаря средствам массовой информации, деятельности различных фондов и ассоциаций (например, фонд «Даунсайд Ап»), поступкам известных людей (например, Ч. Хаматова, Э. Блэданс и др.), в основном готово к принятию детей с ООП, но в организации условий для их воспитания и обучения есть большие проблемы, которые обуславливают разнообразные трудности (эмоциональные, экономические, образовательные и др.). Меньшее количество слушателей (19%) проявляет устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ООП, признает за ними и их родителями право выбора способа и формы получения образования, ратует за отсутствие сегрегации и рассматривает интегрированное (инклюзивное) образование как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ООП. Следует отметить, все слушатели осознают своё слабое понимание личной роли в воспитании и обучении детей рассматриваемой группы, низкую диагностическую культуру, невладение методиками работы с такими детьми и др. Испытывают необходимость в обучении в целях пополнения собственных знаний об особенностях и потенциальных возможностях детей с ООП, в том числе и с ОПФР, умений работать с ними, о сути и возможностях реализации инклюзивного образования и др. Проявляют ярко выраженную мотивацию к обучению, потребность в повышении своей инклюзивной компетентности.

Заключение. Результаты анкетирования показали, что педагоги в основном готовы к инклюзивному образованию, понимают свою ответственность, многие имеют личную заинтересованность данной проблемой, мотивированы на осуществление педагогической деятельности в инклюзивном пространстве. Задача преподавателей системы дополнительного образования взрослых — создать условия, позволяющие помочь слушателям выполнять конкретные профессиональные задачи, осваивать способы и опыт педагогической деятельности, развивать способность самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления коррекционно-исследовательской деятельности в условиях инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 213 л.
2. *Яковлева, И. М.* Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / И. М. Яковлева. — М., 2010. — 501 л.
3. *Хитрюк, В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта». — Калининград, 2015. — 54 с.
4. *Сманцер, А. П.* Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестн. Полоц. ун-та. — Сер. Е. Пед. науки. — 2010. — № 11. — С. 8—12.
5. *Захарова, Ю. В.* Переосмысление содержания переподготовки педагогов в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Захарова // Повышение квалификации и переподготовка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12 нояб. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : И. В. Шеститко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 74—78.

И. Г. Колмакова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Школа сегодня переживает большое количество социальных вызовов. Ответом на данные вызовы является модернизация образования, в том числе, внедрение и реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС), в основе которых лежит формирование компетенций и развитие универсальных учебных действий. Реализация ФГОС ожидает от учителя особого профессионализма и требует серьезной подготовки. Данная задача становится ещё более актуальной в условиях инклюзивного образования. С 1 сентября 2016 года в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 введён в действие ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Основная часть. Учитывая существующие проблемы введения ФГОС в образовательных организациях, нами было разработано и проведено экспериментальное исследование по психологической подготовке педагогического коллектива к реализации ФГОС. Данная работа проводилась на базе ГБОУ «Гимназия № 1522» Москвы, МОУ «СОШ № 20» Московской области.

Теоретико-методологическую основу работы составила концепция профессионального развития личности Л. М. Митиной, в которой определены две модели труда учителя: адаптивного функционирования (1-я модель) и модель профессионального развития (2-я модель). Они отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания (рефлексии) и интегральных характеристик личности [5].

Мы предположили, что готовность педагогов к инновационной деятельности, к успешной реализации ФГОС обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик педагога и самосознания, что характерно для учителей, работающих в модели профессионального развития.

На первом этапе экспериментального исследования на основе разработанной методической программы был проведён констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 110 учителей. Цель эксперимента — диагностика готовности педагогов к реализации ФГОС. В исследовании использовались следующие методики: сводная диагностическая карта «Критерии готовности педагога к введению ФГОС» (О. В. Кузнецова, Н. В. Дудырева); анкета «Выявление актуальных проблем реализации ФГОС»; самоактуализационный тест (САТ) (Л. Я. Гозман и др.); авторская анкета «Ролевой репертуар педагога».

Готовность педагогов к введению и реализации ФГОС оценивалась с помощью сводной диагностической карты «Критерии готовности педагога к введению ФГОС» по следующим критериям: когнитивный, мотивационный, личностный, технологический компоненты. При этом оценка осуществлялась в два этапа: самооценивание педагогами и оценка экспертами.

Диагностика показала, что у педагогов наблюдается итоговый высокий показатель уровня готовности к реализации стандарта, у 53% испытуемых — на основе самооценивания. Педагоги отмечают, что в целом хорошо знакомы с нормативно-правовой базой, связанной с введением ФГОС, а также особенностями технологии деятельностного подхода, роли педагога в процессе реализации стандарта (когнитивный аспект). Что касается мотивационного компонента готовности, то педагоги подчеркивают, что им приходится проявлять значительную активность для того, чтобы узнать и освоить гораздо больше информации, касающейся стандарта, чем предполагает программа повышения научно-методической компетенции учителя. Кроме этого они принимают участие в различных мероприятиях по введению и реализации ФГОС. Учителя на высоком уровне оценивают собственный личностный ресурс к реализации стандарта: умение выстраивать субъект-субъектные отношения, демократический стиль общения, толерантность, индивидуальный подход к обучающимся. Существует достаточно большой разброс в оценке педагогами собственной технологической готовности к реализации стандарта (от низкого до высокого уровня): умение проводить отбор учебного материала; умение работать над формированием компонентов учебной деятельности; умение организовать учебное исследование, проектную и самостоятельную деятельность; умение использовать разные формы организации деятельности и др.

Оценка, данная экспертами, свидетельствует о недостаточной готовности педагогов к реализации ФГОС (уровень ниже среднего), при этом педагоги не всегда понимают значение стандарта для современного образования, нередко демонстрируя сопротивление нововведениям. Учителя ещё недостаточно представляют себе, что же такое ФГОС (некоторые из педагогов не знакомы с нормативными документами). Далеко не все могут осуществлять системно-деятельностный подход в обучении. Около половины учителей нуждаются в методической помощи в разработке уроков; заинтересованы в продолжении повышения квалификации в области информационно-коммуникационных технологий; многие затрудняются в организации учебно-воспитательного процесса; нуждаются в методической поддержке в организации различных форм деятельности учащихся.

На следующем этапе диагностики учителям было предложено ответить на вопросы анкеты «Выявление актуальных проблем реализации ФГОС». Анкета включает в себя шесть вопросов и на основании мнения педагогов позволяет составить представление об основных проблемах введения и реализации стандарта в школе.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать вывод, что в целом педагоги (73%) положительно оценивают влияние стандарта на развитие и образовательные результаты обучающихся. Также положительно педагоги оценивают изменения в своей профессиональной деятельности в связи с реализацией ФГОС (68% испытуемых). Вместе с тем педагоги описывают ряд испытываемых профессиональных трудностей в связи с реализацией стандарта (перегруженность работой, отсутствие методической и иной поддержки, трудности в общении с детьми и родителями, недостаточное оснащение рабочего места, недостаточная готовность к реализации ФГОС, нежелание его реализовывать в своей работе); 80% учителей заявили, что нуждаются в помощи по преодолению описанных ранее педагогических затруднений.

В целях диагностики представлений учителей о своих профессиональных ролях, а также спектре ролей учителя, реализующего ФГОС, была предложена авторская анкета «Ролевой репертуар педагога» [1]. Испытуемые анализировали собственный репертуар ролей с точки зрения характера исполняемой роли. Методика позволяет увидеть ролевой репертуар педагога во всем его многообразии: ресурсные, «перетруженные», «желаемые», «нежелаемые» для исполнения и другие роли.

Анализ результатов анкетирования показал, что ролевой набор педагога, успешно реализующего ФГОС, включает в себя следующие роли: психотерапевт, друг, наставник, организатор, просветитель, вдохновитель. Любопытен тот факт, что половина перечисленных ролей не входит в «ролевой актив» педагогов, что свидетельствует о дефиците психотерапевтической (роль психотерапевта), мотивирующей (роль вдохновителя), коммуникативной (роль друга) функций педагогов. Этот факт подтверждается полученными ответами на вопрос: какими ролями Вам хотелось бы овладеть? К такой категории ролей («желательные для исполнения роли») педагоги относят следующие: организатор, вдохновитель, руководитель, психотерапевт, кумир, друг.

Из материалов анкетирования становится очевидной необходимость работы педагогов над собственным профессионально-ролевым поведением. Целью такой работы является сведение к минимуму неадекватных ролей и освоение новых, ресурсных ролей, актуальных для современного педагога, реализующего ФГОС.

Диагностика личностных характеристик учителей проводилась с помощью САТ. Данный тест включает в себя базовые шкалы (компетентность во времени, поддержка) и дополнительные (ценностные ориентации, гибкость, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представления о природе человека, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность).

Перечисленные шкалы отражают содержание интегральных личностных характеристик учителей, а результаты тестирования необходимы для анализа динамики уровня развития личностных характеристик учителей до и после развивающей работы.

Второй этап экспериментального исследования был посвящен подготовке педагогов к реализации стандарта и включал в себя реализацию психологической технологии конструктивного изменения поведения учителя [2] с проведением тренинга и последующей экспериментальной проверкой его эффективности.

Данный этап экспериментального исследования продолжался в течение года, в нем приняли участие 57 учителей. В пространство их профессионального труда была интегрирована технология конструктивного изменения поведения учителя, включающая участие в беседах, специально организованных семинарах, индивидуальных и групповых консультациях, тренинге. Периодичность встреч с педагогами составила один раз в месяц по 5 часов в течение 10 месяцев.

На стадии подготовки с учителями проводились индивидуальные и групповые консультации с сообщением целей и результатов диагностики, выдавались рекомендации, ставящие основной акцент на необходимости постоянного профессионального развития и саморазвития, важности конструктивного самоизменения.

На стадии осознания проводились семинары на основе материалов Н. В. Дудыревой, О. В. Кузнецовой [3], И. М. Логвиновой [4; 6], направленные на развитие мотивационного и технологического компонентов готовности к ФГОС: «Современный урок»; «Тайм-менеджмент для учителя»; «Возрастные и индивидуальные особенности детей»; мастер-классы «А я делаю так!»; открытые уроки и др.

На стадии переоценки и действия на основе психодраматического подхода нами был разработан и проведен тренинг с элементами психодрамы «ФГОС-Кросс». Реализация психодраматического подхода к профессиональному развитию учителя позволяет проводить коррекцию их жестко-ролевого поведения как основного фактора, препятствующего личностно-профессиональному развитию, инновационной деятельности учителя, а также способствовать расширению ролевого репертуара, развитию творческой спонтанности и полиролевого поведения [5].

При составлении программы тренинга мы опирались на исследование отечественных и зарубежных специалистов, применяющих в своей работе психодраму и ролевой тренинг (Г. Лейтц, Б. Дж. Квин, Д. Киппер, П. Ф. Келлерман, Я. Морено, П. Холмс, П. П. Горностай, Е. Л. Михайлова, В. В. Семенов).

Целью тренинга является осознание педагогом необходимости саморазвития, самоизменения, формирования готовности к инновационной деятельности, реализации стандарта. Основной задачей тренинга является развитие мотивационного и личностного компонентов готовности к реализации ФГОС.

План проведения тренинга:

– занятие 1 «Я и ФГОС». Цель занятия — актуализация представлений о ФГОС, понимание педагогами значения стандарта для современного образования, роли педагога в процессе его реализации;

Т а б л и ц а 1 — Динамика уровня развития личностных характеристик учителей до и после тренинга

| Показатель | Средний балл по группе до тренинга | Средний балл по группе после тренинга | t-критерий Стьюдента |
|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Компетентность во времени | 48,97 | 50,82 | 0,84 |
| Поддержка | 50,30 | 53,70 | -2,68* |
| Ценностные ориентации | 57,51 | 59,35 | 0,37 |
| Гибкость | 47,15 | 54,92 | 2,90** |
| Сензитивность к себе | 40,30 | 43,40 | -1,55 |
| Спонтанность | 48,69 | 49,03 | 0,41 |
| Самоуважение | 48,60 | 54,40 | -2,91* |
| Самопринятие | 43,60 | 47,50 | -1,34 |
| Взгляд на природу человека | 48,46 | 53,38 | 0,97 |
| Контактность | 42,06 | 52,44 | 3,90** |
| Потребность в познании | 53,25 | 57,10 | 2,79** |
| Креативность | 59,23 | 59,11 | 0,39 |

Примечание. * — уровень значимости 0,95; ** — уровень значимости 0,99; *** — уровень значимости 0,999.

– занятие 2 «ФГОС и современное образование». Цель занятия — формирование представлений о технологии деятельностного подхода в образовании;

– занятие 3 «Современные дети». Цель занятия — развитие умения выстраивать субъект-субъектные отношения, демократический стиль общения с обучающимися, индивидуальный подход к обучающимся, толерантность;

– занятие 4 «Ролевой репертуар современного учителя». Цель занятия — обсуждение роли педагога, трудностей в процессе введения и реализации ФГОС, репертуара профессиональных ролей современного учителя;

– занятие 5 «Инновации в работе учителя». Цель занятия — развитие готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в ходе посттренинговой диагностики (по методике САТ), были подвергнуты статистической обработке (с использованием статистических программ SPSS) (таблица 1).

После реализации технологии конструктивного изменения поведения учителя обнаружены значимые позитивные сдвиги по различным шкалам: поддержки, гибкости, самоуважения, контактности, потребности в познании. Таким образом, полученные данные констатируют тот факт, что после тренинговой работы показатели, детерминирующие личностно-профессиональное развитие, определяющие психологическую готовность педагогов к реализации ФГОС, увеличились на статистически значимом уровне.

Заключение. Использование технологии профессионального развития личности, а также разработанный на ее основе тренинг показали свою эффективность и оправданность внедрения в процесс профессиональной деятельности педагогов. Косвенным подтверждением этого положения являются использованные дополнительные методы, основанные на отзывах участников. На вопрос о том, какие изменения произошли у педагогов в процессе участия в технологии, были получены следующие ответы: «поменяла своё отношение к стандартам с отрицательного на положительное и почувствовала уверенность в своих силах»; «осознала, что мне как учителю важно развиваться и идти в ногу со временем, менять способы обучения и общения с детьми»; «узнала, как работать по-новому»; «научилась правильно планировать и находить время для творчества»; «получила ответы на трудные вопросы». Эффективность реализованной технологии, выявленная экспериментальным путем, позволяет рекомендовать ее для внедрения в профессиональную деятельность педагогов для эффективного сопровождения и подготовки к реализации ФГОС.

Список цитируемых источников

1. Колмакова, И. Г. Технология развития полиролевого поведения в профессиональном и карьерном развитии педагогов / И. Г. Колмакова // Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалиста в университете : сб. науч. докладов : в 2 т. / под ред. В. Рангеловой. — Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2015. — Т. 1. — С. 254—259.
2. Колмакова, И. Г. Психодраматический подход к проблеме профессионального развития учителя / И. Г. Колмакова // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье : сб. науч. ст. / отв. ред. Е. С. Асмаковец. — Омск : БОУДПО «ИРОО», 2016. — С. 137—146.
3. Кузнецова, О. В. Подготовка педагогов к введению ФГОС / О. В. Кузнецова, Н. В. Дудырева // Упр. нач. шк. — 2011. — № 11. — С. 15—20.
4. Логвинова, И. М. Повышение профессионального мастерства педагогов в ходе разработки основной образовательной программы школы и введения ФГОС / И. М. Логвинова, Г. Л. Копотева // Упр. нач. шк. — 2011. — № 9. — С. 6—14.
5. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 375 с.
6. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. — 416 с.

Ю. Г. Коляго

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В Республике Беларусь законодательно закреплена возможность детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) получать образование в условиях учреждений образования общего типа. И на смену интеграции, предполагающей адаптацию ребёнка к требованиям системы, приходит инклюзия. Для реализации данного проекта перед системой образования стоят следующие задачи: разработать нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, создать новые учебники и методическую литературу, непосредственно в учебных заведениях обеспечить все условия для обучающихся с ОПФР, формировать толерантность у всех участников образовательного процесса, выстроить систему подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленную на обеспечение их готовности работать в условиях инклюзивного образования [1]. Реализация поставленных задач позволит повысить самооценку людей с ОПФР и даст им право на равные права и возможности.

Основная часть. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, одной из задач является формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на обеспечение их готовности работать в условиях инклюзивного образования [2]. Инклюзивное образование — обучение и воспитание, при котором создаются условия для удовлетворения особых образовательных потребностей и обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР.

Широкое внедрение идеи инклюзии в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки и переподготовки будущих специалистов. В этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности. В связи с этим темой научно-исследовательской работы Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (ИПКиП БГПУ) на 2016—2020 годы является тема «Формирование инклюзивной компетентности слушателей в условиях дополнительного образования взрослых». Компетентность — это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определённым уровнем знаний, умений и навыков, но способен реализовывать и реализует их в работе.

Инклюзивная компетентность относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Она является интегративным личностным образованием, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, тем самым обеспечивая включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и способствуя созданию условий для его развития и саморазвития [3].

Структура и содержание ключевых компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, и этапов их формирования позволяет более детально проанализировать этапы образовательного процесса и более эффективно его конструировать и осуществлять.

В структуру инклюзивной компетентности входят содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные компетенции. Компетенция — сложная личностная структура, основанная на ценностях, направленности, знаниях, опыте, приобретенных не только в процессе обучения, но и за его пределами. Она включает в себя внутреннюю мотивацию, психологическую и педагогическую готовность к достижению высоких профессиональных результатов, стремление к достижению вершин в своём развитии [4].

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности определяется способностью мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Для этого необходимо способствовать общей гуманистической направленности на осуществление профессиональной деятельности, избавление от предвзятого отношения, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокому осознанию его гуманистического потенциала.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности определяется способностью мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, а также способностью воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования.

Формирование мотивационного и когнитивного компонентов инклюзивной компетентности происходит на информационно-ориентировочном этапе профессиональной подготовки и переподготовки, направленном на

формирование положительной мотивации к педагогической деятельности, приобретение способности педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях профессиональной подготовки и переподготовки и осуществлению инклюзивного образования.

Операционный компонент инклюзивной компетентности включает в себя операционные компетенции, способствующие выполнению конкретных профессиональных задач, необходимых для успешного осуществления поисково-исследовательской деятельности инклюзивного обучения.

Формирование рефлексивного и операционного компонентов происходит на квазипрофессиональном этапе профессиональной подготовки и переподготовки. Целью данного этапа является приобретение опыта практической деятельности и анализ собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Третий этап формирования инклюзивной компетентности — деятельностный. Он направлен на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности, применение ее в практической деятельности. Деятельностный этап реализуется в виде диагностической, прогностической, конструктивной, организационной, коммуникативной, технологической, коррекционной и исследовательской способностей [5].

В целях формирования инклюзивной компетентности слушателей в условиях дополнительного образования взрослых в ИПКиП БГПУ целесообразным является: обновление и углубление содержания психолого-педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения и воспитания; разработка и включение в содержание обучения спецкурсов, в процессе которых слушатели будут знакомиться с международной, европейской и национальной научно-практической, нормативно-правовой базами и проблемами инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования; разработка и использование интерактивных методов, направленных на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий путём включения в моделируемые ситуации, организация проблемных семинаров, анализ конкретных ситуаций, использование ситуативно-ролевых игр и практических заданий; повышение методической компетентности профессорско-преподавательского состава [6].

В результате профессиональной переподготовки должна быть сформирована инклюзивная компетентность педагога-психолога для осуществления различных видов профессиональной деятельности. В процессе реализации диагностической деятельности это правильная оценка возможностей и выявление особых образовательных потребностей детей с ОПФР, в процессе коррекционно-развивающей деятельности — развитие эмоционально-личностной сферы и ее коррекция, формирование произвольной регуляции поведения, развитие социальных навыков и социализация детей с ОПФР; в процессе профилактической и консультативной деятельности — формирование толерантности у всех участников образовательного процесса, разработка рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей с ОПФР [7].

Заключение. Следует отметить, что знание компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, этапов и педагогических условий их формирования будет способствовать внесению соответствующих акцентов в программы переподготовки кадров, разработке и внедрению инновационных технологий и методик, современных эффективных подходов к организации совместного образовательного процесса обычных детей и детей с ОПФР, расширению и углублению профессиональной компетентности педагогических работников, формированию толерантности в образовательной среде и социуме.

Список цитируемых источников

1. Корнеев, Д. Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева, А. А. Саламатов // *Соврем. наукоём. технологии*. — 2016. — № 5—1. — С. 116—120.
2. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/doc-3950813/>. — Дата доступа: 01.03.2016.
3. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // *Теория и практика обществен. развития*. — 2012. — № 3. — С. 35—39.
4. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М. : ИЭТ, 2013. — 268 с.
5. Романовская, И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // *Соврем. пробл. науки и образования*. — 2014. — № 4.
6. Захарова, Ю. В. Перспективы подготовки слушателей к работе в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Захарова // *Развитие системы дошкольного образования : инвестиции в будущее : сб. материалов Междунар. форума, Минск, 15—16 окт. 2015 г.* / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Т. В. Поздева [и др.]. — Минск : БГПУ, 2015.
7. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 136 с.

ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Введение. Понятие «инклюзия» пришло на смену понятию «интеграция». Синоним «инклюзивного понятия» — «всеобщее образование», так как включение отражает борьбу с исключением. Человеку независимо от религиозного мировоззрения, социальной принадлежности, финансового положения, имеющихся особенностей психофизического развития, особых творческих задатков обеспечивается гарантия получения образования, соответствующего его возможностям и потребностям.

Основная часть. В поисках нового миропонимания отечественная специальная педагогика и социальная психология, вышедшие из общей педагогики, стремятся оказать содействие педагогам учреждений образования в инклюзивном образовательном пространстве:

- развивать педагогику различий как ресурс инклюзии;
- помочь изжить привычку к стигматизации, делению детей с различными возможностями (ограниченными и неограниченными), принять инклюзивную идеологию, согласно которой нормой является присутствие в группе (классе) детей с неодинаковыми образовательными возможностями;
- сформировать компетенции инклюзивной культуры педагога.

Необходимо утверждение истинно гуманистического мировоззрения в профессиональном сообществе, согласно которому не дети рождены для учреждения образования, а оно создано для детей, т. е. учреждение обязано учитывать потребности детей, а не ребёнок должен соответствовать тем или иным показателям (критериям), которые установило учреждение образования. Создание инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие личности индивида, признающее его уникальность, самобытность, неповторимость, единичность и право на качественное образование, опирается, в первую очередь, на изменение образовательной системы внутри учреждения образования [1, с. 5].

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является его выраженная готовность приспособиться к индивидуальным потребностям обучающихся за счет гибкого переконструирования учебных программ, адаптации методов, приемов обучения с учётом образовательных потребностей каждого включаемого в образовательный процесс. В каждом учреждении образования необходимо создать универсальную доступную среду, которая обеспечит безбарьерный доступ к обучению всем обучающимся. Возможность развития образовательной среды учреждений образования, соответствующих инклюзивному образованию, исследовали А. А. Вербицкий, Л. В. Голубева, Е. Е. Деев, А. И. Дьячков, И. Т. Ивошина, Е. В. Ковалев, А. К. Маркова, И. А. Нагаева, В. В. Рубцов, А. В. Мудрик, Т. И. Шульга и др.

Инклюзия — это глобальная эволюция всего общества, значимая и серьёзная, поэтому её из европейского (российского) опыта невозможно просто перенести в контекст инклюзивной политики Республики Беларусь. Необходимо проведение фундаментальных и прикладных исследований специальной педагогики и специальной психологии, которые позволят разработать научно обоснованные и коррекционно-развивающие технологии и обогатят опыт обучения, воспитания, социализации личности ребёнка с учётом его реальных и потенциальных возможностей, вооружат педагогов учреждений образования всем разнообразием методологической культуры как необходимых составляющих универсальной образовательной среды.

Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели — гуманитаризация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Инклюзия в образовании — это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития. Развитие инклюзивного образования — это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом (С. В. Алехина). Инклюзия предполагает изменение системы образования в целом и принятие ребёнка-инвалида на уровне всей образовательной системы. Такая система должна учитывать потребности всех детей: детей с нормальным развитием и детей с особенностями психофизического развития, детей различных этнических групп, возрастов, которые получают образование вместе. Идеология инклюзивного образования исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [2].

В этом случае обучающиеся с разными возможностями смогут достичь как академической успешности, так и стать самостоятельными личностями, которые будут способны к саморазвитию, реализации своего творческого потенциала, демонстрации своего человеческого достоинства, а также активному участию в жизни общества.

В связи с расширением практик инклюзивного образования в Республике Беларусь актуальной становится подготовка педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Проблемы формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию рассматриваются многими современными исследователями (С. В. Алехина, В. В. Хитрюк, А. П. Сманцер, Т. Г. Зубарева, С. А. Черкасова, И. Н. Хафизуллина и др.). На основе реализации компетентностного подхода проблема подготовки педагогов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования раскрывают А. П. Сманцер, Е. Н. Кутелова, С. Н. Гайдукевич, О. Н. Кузина.

Так, А. П. Сманцер, среди компетенций, необходимых будущему педагогу для успешной работы с детьми в условиях инклюзивного образования, определяет следующие: психолого-педагогическая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская. Предложенная автором иерархия компетенций выступает базой для обновления психолого-педагогических дисциплин учреждений высшего образования для будущих педагогов, обеспечивающих работу с детьми с особыми образовательными потребностями [3, с. 10—12].

В рамках данного подхода В. В. Хитрюк указывает на необходимость формирования у будущих педагогов нового психолого-педагогического качества — инклюзивной готовности. Инклюзивная готовность рассматривается как интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающая через комплекс компетенций и определяющие профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [4, с. 27].

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования представляет собой целенаправленный поэтапный процесс, содержание которого конструируется на основе компетентностного выполнения структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов и обеспечивается, с точки зрения автора, созданием комплекса педагогических условий, внедрением дидактической модели, реализацией метапредметной компетентностно-контекстной технологии, ядром которой является контекстные проблемные задачи и ситуации [4].

Исследователь С. А. Черкасова в своём исследовании определяет психолого-педагогическую готовность к работе с детьми с особенностями психофизического развития в системе инклюзивного образования как систему профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотиваций, когнитивных, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии в системе инклюзивного образования. Структуру психолого-педагогической готовности обучающихся в системе инклюзивного образования автор описывает через совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного. Решение проблемы С. А. Черкасова видит в изучении будущими педагогами специальных образовательных дисциплин, предусмотренных государственным стандартом и учебным планом, а также в создании специальных психолого-педагогических условий, которые обеспечивают введение в учебный процесс специально разработанной программы, которая позволяет повысить уровень подготовки обучающихся к работе в системе инклюзивного образования [5].

В свою очередь Е. Г. Самарцева определяет профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста как первичное фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования ребёнка, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующиеся наличием у педагога установки, активности и потребности в осуществлении инклюзивного образования детей.

В структуру готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста входят ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой, когнитивной, технологической, которые выступают в единстве и взаимосвязи с критериями, показателями и уровнями формирующейся готовности. При разработке модели профессиональной готовности исследователь исходит из предположения о том, что «оптимальная модель структуры и результатов ее функционирования будет зависеть от четкости формулирования конечной цели работы, поэтапного продвижения к достижению поставленной цели, эффективности решения педагогических задач на каждом этапе работы, содержательного обеспечения процесса, успешности овладения специальными умениями в области осуществления инклюзивного образования» [6].

Заключение. Роль педагогики в период перехода к инклюзивной практике обучения детей с особыми образовательными потребностями огромна. Современные исследователи предлагают перспективные пути решения указанной проблемы, вместе с тем она не теряет своей теоретической и практической значимости и требует дальнейшего научного рассмотрения.

Список цитируемых источников

1. *Симонова, Т. Н.* Новая роль социальной педагогики на этапе перехода к инклюзивной практике обучения детей с особыми образовательными потребностями / Т. Н. Симонова // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* — 2016. — № 4. — 96 с.
2. *Петерс Сьюзен, Дж.* Инклюзивное образование: стратегии ОДВ для всех детей / Дж. Петерс Сьюзен ; под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко ; пер. с англ. Ю. В. Мельник. — Ставрополь : ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. — 124 с.
3. *Сманцер, А. П.* Подготовка будущих педагогов с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // *Вестн. Полоц. гос. ун-та.* — Сер. Е. — 2010. — № 11. — С. 8—12.
4. *Хитрюк, В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк. — Калининград, 2015. — 54 с.
5. *Черкасова, С. А.* Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. А. Черкасова. — М., 2012. — 240 л.
6. *Самарцева, Е. Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Самарцева. — Орел, 2012. — 24 с.

ОБ ОТНОШЕНИИ СТУДЕНТОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Введение. Инклюзивное образование в качестве нового социального и образовательного феномена становится предметом многочисленных практических и теоретических исследований, предполагает определение стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образовательного пространства.

Исторический путь инклюзивного образования лежит в недрах становления, развития институционализации «специальной школы», её организационных форм. Становление и развитие социального образования исторически являлось безусловным прогрессивным явлением, знаменовавшим «взрачивание» в социальном сообществе терпимого отношения к «неполноценным» людям [1, с. 15].

За два с половиной тысячелетия западноевропейской цивилизации был пройден путь от ненависти и агрессии к детям-инвалидам, сначала до терпимого и участливого отношения к ним, а затем и до идей равенства и интеграции [1, с. 16].

Как отмечает Н. Н. Малофеев, «никто не задумывается, что “особый” ребёнок имеет право на полноценное проживание детства — общение со сверстниками, игры и развлечения, заботу и внимание родных, не преследующих ежеминутно коррекционные цели» [2, с. 3].

Борьба за гражданские права, а также социальные преобразования привели к пониманию того, что каждому ребёнку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные возможности и образовательные потребности. В наши дни появился образовательный тезис: каждого ребёнка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то делать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющиеся нарушения. Это повлекло за собой динамичное развитие в образовательных пространствах разных стран практик совместного обучения «обычных» детей, т. е. включения всех детей в единое образовательное пространство [1, с. 17].

Основная часть. Под инклюзивным образованием понимается «создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития» [3, с. 111].

Говоря об инклюзивном образовании, исследователи подразумевают включение в общий образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями [3, с. 111].

Инклюзивное образование — это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3, с. 111—112]. Образовательная инклюзия — это система условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Цель инклюзивной школы — обеспечить условия для получения каждой личностью адекватного ее возможностям образования и предоставить максимальные возможности для развития [3, с. 112].

Важной характеристикой инклюзивного образования является множественность субъектов: дети (учащиеся), родители детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, психологи, социальные педагоги, узкие специалисты: логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы лечебной физической культуры, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования. Каждый из обозначенных субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ. Необходимым условием инклюзивного образования является создание безбарьерной адаптивной образовательной среды, предполагающей техническое оснащение учреждений образования, дополнительную подготовку педагогов, разработку специальных программ [1, с. 34].

В настоящее время инклюзивное образование проходит процесс институционализации, предполагающий превращение отдельных разрозненных эмпирических попыток осуществления практик совместного обучения всех детей в упорядоченную систему образовательных отношений, определяющую ценности и методологию инклюзивности как принципа взаимодействия, позицию, механизмы реализации идей инклюзии в образовании и др. [1, с. 28].

Инклюзивное образование представляет собой модель инклюзивного социального сообщества, свободного от стереотипов и дискриминации, и, будучи социальным феноменом, создаёт ряд преимуществ для различных социальных групп. Так, для социальной группы «дети» такими преимуществами являются:

- 1) возможность для каждого ребёнка обучаться в школе по месту жительства, общаться со сверстниками, стать частью социального и образовательного сообщества;
- 2) создание условий социализации и социальной адаптации как «детей с особенностями», так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных условиях);
- 3) формирование жизненно важных компетенций как результата инклюзивного образования;
- 4) способность и готовность человека ориентироваться в социуме и пространстве культуры, способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение;

5) расширение возможностей всесторонней коммуникации и взаимодействия, приобретение навыков адекватного социального поведения, возможность более полной реализации потенциальных возможностей развития и обучения;

6) противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации — формирование в коллективе детей дружеских и приятельских отношений, которые переносятся во взрослую жизнь;

7) возможность развития нравственного потенциала каждого обучающегося: возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству;

8) снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условия подчеркивания их исключительности;

9) исчезновение страха у здоровых детей с нормативными образовательными потребностями перед возможной инвалидностью [1, с. 28—29].

В инклюзивном образовании родители приобретают такие преимущества, как возможность обучения ребёнка в непосредственной близости от дома и его проживание в семье; развитие партнерства и сотрудничества всех участников инклюзивного образовательного пространства на основе взаимного принятия; сплочение социального сообщества на уровне как детского коллектива, так и родительской общественности; минимизация страхов и тревоги, связанных с периодом жизни ребёнка после ухода родителей; эмоциональный комфорт, обусловленный принятием ребёнка в сообщество [1, с. 29].

Педагог в инклюзивном образовании получает новый вектор профессионального совершенствования и роста, а также расширение профессиональной компетентности, детерминированной новыми условиями профессиональной деятельности (расширение субъектов педагогического внимания, социальных и профессиональных контактов) [1, с. 29].

При опросе студентов II курса факультета славянских и германских языков БарГУ по вопросам инклюзивного образования было установлено, что большинство студентов поддерживают идею инклюзивного образования. Общее количество респондентов составило 70 человек. Анкетирование показало, что около 70% студентов приходилось общаться с людьми с ограниченными возможностями и только 30% никогда не сталкивались с таким людьми. Более 95% студентов ответили, что люди с ограниченными возможностями могут учиться в учреждениях высшего образования, что свидетельствует о высоком нравственном потенциале современных студентов и сформированности у них чувства взаимопомощи.

Около 50% студентов считают, что людям с разными образовательными возможностями необходимо обучаться со здоровыми детьми. Причем примерно 10% посчитали это совершенно необходимым. Почти 30% отметили незначительную роль инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями. На вопрос «Надо ли помогать людям с ограниченными возможностями достичь успехов в учёбе?» около 80% респондентов ответили положительно и лишь 20% не видят в этом никакого смысла.

Примерно 75% студентов считают, что инклюзивное образование положительно влияет на людей с ограниченными возможностями. Это ещё раз указывает на то, что ведущей стратегией современного инклюзивного образования является развитие личности «особенных» людей.

Более 80% респондентов ответили, что инклюзивное образование помогает людям с ограниченными возможностями поверить в себя, 20% считают, что это совсем не так.

Во время анкетирования был задан вопрос: «Представьте ситуацию, что Вы увидели, как во дворе небольшая группа подростков обзывает девочку с ограниченными возможностями. Как бы Вы поступили и почему?». Отвечая на этот вопрос, почти 90% студентов заявили, что заступились бы за девочку, 10% прошли бы мимо. Таким образом, большинство студентов демонстрирует готовность реализовать себя в этой сфере педагогической деятельности.

Заключение. Инклюзивное образование меняет взгляды общества на «особых», «иных» людей, расширяет их возможности в получении качественного образования.

Осуществление и продвижение идей инклюзивного образования возможны при его легитимности, т. е. признании целесообразности социальным обществом. Инклюзивное образование как модель образовательного пространства должно стать культурным образцом, отражающим устойчивую конфигурацию связей его субъектов, детерминированную инклюзивной образовательной ситуацией как ситуацией индивидуального освоения и взаимодействия субъекта с образовательной средой, моделями поведения в ней каждого субъекта, критериями и показателями его оценки. Основу такого культурного образца составляет толерантность к разнообразию проявления индивидуальности, априорная ценность жизни каждого человека и его права быть принятым в образовательном и социальном сообществе. Процесс формирования такого культурного образца носит пролонгированный характер и предполагает формирование позитивного имиджа инклюзивного образования на основе положительных результатов практики его внедрения [1, с. 33].

Список цитируемых источников

1. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
2. Малофеев, Н. Н. Особый ребёнок — обычное детство / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2010. — № 6. — С. 3—8.
3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. — Барановичи : БарГУ, 2014.

В. М. Навицкая-Гаврилко

*Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ПОНИМАНИЕ ПОЛИВАРИАТИВНОСТИ НОРМЫ КАК ВАЖНЫЙ ШАГ НА ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Введение. Принятие идеи инклюзии вводит общество в новое измерение существования, которое хотелось бы назвать человеческим. Жизнь в нем организуется вокруг ценности человека, каждой человеческой жизни. За кажущейся ясностью и понятностью этой цели скрывается много подводных течений и камней, которые требуют тщательного изучения, обсуждения и преодоления.

Одним из таких барьеров инклюзивного процесса является наличие стереотипа отношения общества к людям с инвалидностью как к неполноправным субъектам социальной жизни. Именно на преодоление этого стереотипа направлена Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года, согласно которой человек становится инвалидом в момент, когда сталкивается с невозможностью воспользоваться своими правами наравне с другими членами общества [1].

Зачастую трудности реализации идеи инклюзивного образования в рамках учреждения образования связаны не только и не столько с недостатком соответствующих знаний, умений и навыков у педагога, сколько с наличием у него твердого убеждения в невозможности включения ребёнка с нарушениями в развитии в образовательный процесс наравне с остальными детьми. До настоящего времени многие педагоги пребывают во власти стереотипа отношения к детям с особенностями в развитии как к малоценным и ограниченным в своих возможностях.

В частности, на это указывают результаты проведенного нами экспериментального исследования стереотипа отношения к детям с умственной отсталостью педагогов-дефектологов, не менее трёх лет работающих во вспомогательной школе-интернате, и студентов, обучающихся по данной специальности (дипломный проект О. Н. Губарь). Характеризуя ребёнка с умственной отсталостью, студенты, как правило, указывали на свойства его личности и в 70% случаев давали им положительную оценку, в то время как большинство педагогов указывали на нарушения познавательной деятельности и поведения детей, а для характеристики личности ребёнка в 80% случаев выбирали негативные категории. Полученные результаты позволили нам говорить об иллюзорно-позитивном отношении к ребёнку с умственной отсталостью у большинства студентов и стойко-негативном — у подавляющего числа педагогов-дефектологов.

Преобладание положительных характеристик в отношении к умственно отсталому ребёнку со стороны студентов связано, по нашему мнению, со спецификой задач, реализуемых учебными программами университетской подготовки дефектологов, которые отличаются направленностью на формирование у студентов высокой мотивации и ориентации на работу с такими детьми. В данном случае мы становимся свидетелями процесса мифологизации умственно отсталого ребёнка, формирования в сознании будущих специалистов некоего его идеального образа: доверчивого, доброго, ласкового, трудолюбивого ребёнка.

В момент, когда молодой специалист в стенах школы встречается с реальным ребёнком, начинается процесс развенчания мифа (об этом свидетельствуют результаты исследования группы олигофренопедагогов). Всего несколько лет отделяют образ доброго, ласкового ребёнка от агрессивного, тревожного, упрямого, безучастного, грубого, безвольного, жалкого, со всеми возможными нарушениями познавательной сферы и поведения.

Одной из причин такого стремительного изменения отношения педагогов к ребёнку, по нашему мнению, является отсутствие в университетской подготовке специалиста учебной дисциплины, которая решала бы задачу формирования у будущего специалиста особой системы отношений к ребёнку, профессионального ракурса видения ребёнка с особенностями в развитии, составляющего необходимый базис его принятия специалистом. Без сомнения, это препятствует формированию инклюзивной готовности педагога.

Основная часть. Принятие идеи инклюзии меняет траекторию образовательного процесса. Формальная передача абстрактных знаний не является более эффективной в решении новых задач университетской подготовки педагогов-дефектологов, среди которых магистральной становится задача формирования у специалиста особого видения ребёнка и особого отношения к нему [2—7]. По словам В. В. Хитрюк, директора Института инклюзивного образования БГПУ, готовность к профессиональной реализации педагогом идеи образовательной инклюзии начинает формироваться уже на этапе его обучения в учреждении высшего образования и подразумевает, прежде всего, формирование у него особой ценностно-смысловой компетентности [6; 7]. Подготовка педагога к работе со всеми детьми в едином образовательном пространстве должна включать целенаправленную и системную работу по формированию у специалиста ценностного отношения к ребёнку с отклонениями в развитии. Это делает возможным переход от сравнительно-оценочного отношения к отношению ценности присутствия особенного ребёнка в нашей жизни, к восприятию его как полноправного субъекта социальной жизни.

Первая и едва ли не единственная попытка преодолеть существующий разрыв между теоретическим знанием и личностным отношением к ребёнку в нашей стране была предпринята Е. С. Слепович и А. М. Поляковым. По мнению этих ученых, одной из важнейших задач университетской подготовки педагогов и практиков

работы с ребёнком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, является формирование у будущих специалистов определенных ракурсов отношений к ребёнку и своей профессиональной деятельности. В связи с этим они вводят понятие ценностно-смыслового поля практики работы специалиста с ребёнком «как особой системы отношений (смысловых позиций) как к своей профессиональной деятельности, так и к ребёнку, которому он оказывает помощь» [5, с. 172].

По мнению авторов, предметом понимания и принятия, прежде всего, должны стать такие важные содержательные аспекты практики работы специалиста с ребёнком, как дихотомия «норма—патология» и поливариативность нормы [4; 5]. Абсолютно соглашаясь с этим мнением, считаем, что для человека, который собирается работать с особым ребёнком, ответ на вопрос, что считать нормальным, а что аномальным развитием, является первым шагом в построении профессиональной картины мира.

Впервые феномен профессиональной картины мира получил своё развёрнутое теоретическое и экспериментальное воплощение в психологии субъективной семантики Е. Ю. Артемьевой [8]. По мнению автора, элементами профессиональной картины мира являются смыслы — следы взаимодействия человека с объектами его профессиональной деятельности. Системы смыслов образуют субъективную семантику, характеризующую отношение человека к объектам его деятельности. Обучение предстает как процесс взаимодействия субъективных семантик обучающего и обучаемого. В этом общении происходит приобретение будущим специалистом новых смыслов, составляющих профессиональное отражение мира и, как результат, становление совместной семантики взаимодействующих. В связи с этим задача преподавателя — создавать условия, в которых передаваемые профессиональные смыслы становятся «своими», лично значимыми, вводятся в субъективный опыт студента.

Именно с вопроса, что считать нормальным, а что аномальным развитием, начинается встреча со студентами-дефектологами на семинарских занятиях в рамках курса «Олигофренопсихология». В качестве материала для обсуждения предлагаются статьи Е. С. Слепович и А. М. Полякова «Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития» [4]. Эта статья предоставляет уникальную возможность диалога между преподавателем и студентами, помогает создать ту необходимую живую смысловую атмосферу, в которой взгляд на отклонение в развитии как на то, что «создает для ребёнка определенный спектр возможностей» (а не только ограничивает его), т. е. является определенным вариантом нормы, представляется естественным и единственно возможным. Это и есть тот первый и важнейший смысл, который необходимо передать будущим педагогам в процессе нашего общения. Это момент, когда нас объединяет не только и не столько пространство и время, сколько общая эмоция и смысл. Это момент живого диалога, когда мы обмениваемся не информацией, а мнениями, когда мы выстраиваем в процессе общения общее смысловое поле. Именно при обсуждении этого вопроса происходит попытка преодоления нашей разобщенности, заразить их чувством нашей общности как живущих вместе и поддерживающих друг друга людей. Именно такое глубоко личное общение создают атмосферу доверия, принятия, необходимую для трансляции смыслов преподавателем.

Однако обсуждения текста для этого недостаточно. Важно сделать так, чтобы полученная информация перешла в разряд лично значимой, стала ценностным ориентиром и регулятором их деятельности. Для этого необходимо создать условия, в которых студенты могли бы прожить полученное знание, примерить его на себя, прочувствовать.

Одним из возможных путей является моделирование ситуации, в которой любой из присутствующих на занятии может попасть в ситуацию отличия от большинства, почувствовать, что такое быть не как все (не нормой), увидеть, что норма разнообразна и многолика. На занятиях используется упражнение Беаты Рола, преподавателя Академии специального образования в Варшаве, с которым мы познакомились на семинаре в рамках проекта «Инклюзивное обучение как необходимое условие общественной интеграции людей с инвалидностью — Беларусь». Каждому участнику раздается лист бумаги, в центре которого нарисован круг. Задача каждого — написать в этом круге то, что составляет для него наибольшую ценность в жизни: семья, друзья, работа, религия и т. д. Затем называется определенная категория ценностей, тот человек, который записал её на своём листе, должен встать. По окончании участники делятся своими чувствами, мыслями и переживаниями.

Написание короткого эссе по книге, фильму или на заданную тему также является эффективным методом «заражения» участников образовательного процесса новым смыслом. По мнению многих исследователей, эссе является тем образовательным инструментом, который учит выражать свои чувства и мысли, делает их более чёткими и систематизированными [9]. Для нас немаловажно и то, что результатом эссе всегда становятся личные представления об объекте размышления, т. е. формирование у учащегося личного субъективного смысла. Для размышления на тему поливариативности нормы студентам предлагается написать небольшое эссе по фильму известного бельгийского режиссера Жако Ван Дормеля «День восьмой». Это фильм, заставляющий зрителя переосмыслить вопрос о том, насколько наше обыденное представление о нормальности действительно соответствует человеческой природе, предназначению человека, и так ли нормальны те, кого принято считать нормальными в нашем обществе [10]. Фильм ставит сложные и серьезные вопросы, ответить на которые мы и предлагаем своим студентам.

Заключение. Задача подготовки специалиста к работе в условиях инклюзивного образования ставит перед необходимостью целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов системы профессиональных ценностей и смыслов, профессионального видения ребёнка с особенностями психофизического развития, в эпицентре которого находится ценность его присутствия в нашей жизни, стремление обеспечить возможность полноценного участия ребёнка в социальной жизни.

Первым шагом на пути к формированию инклюзивной готовности педагога, по нашему мнению, является расширение понятия нормы, отход от среднестатистического подхода и рассмотрение нормального развития как некоего идеала, который ребёнок может достигнуть при определенных социальных условиях [4]. Такой взгляд задает совершенно иную траекторию работы с ребёнком с отклонениями в развитии — обращение к личности ребёнка, поиск скрытого в нём человеческого потенциала и условий, в которых этот потенциал может проявиться.

Наш опыт работы показывает, что наиболее действенными для решения указанных задач оказываются те формы и методы работы со студентами, которые позволяют им пережить на собственном опыте передаваемое знание, сделать его частью субъективного опыта. Живой диалог в ходе обсуждения текстов, различные упражнения, чтение литературы, просмотр фильмов, написание эссе — такие формы работы, которые повышают вероятность того, что передаваемое знание приобретет для студента индивидуальное значение, станет его личной историей, субъективным опытом и будет внутренне определять действия будущего педагога, его отношение к ребёнку.

Список цитируемых источников

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.mintrud.gov.by/ru/new_url_369854369. — Дата доступа: 13.09.2016.
2. Ланп, Е. А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов — будущих дефектологов / Е. А. Ланп // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-buduschih-defektologov>. — Дата доступа: 18.01.2016.
3. Московкина, А. Г. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей / А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова // Дефектология. — 2000. — № 2. — С. 26—30.
4. Слепович, Е. С. Основные подходы к определению нормального и отклоняющегося развития / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Научно-популярный сайт «Специальный психолог» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.special-psy.com/normalnoe-i-otklonyayushheesya-razvitiie/>. — Дата доступа: 10.01.2017.
5. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. — СПб.: Речь, 2008. — 247 с.
6. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
7. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 136 с.
8. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М.: Наука : Смысл, 1999. — 350 с.
9. Бочарников, О. Эссе: жанр, который учит мыслить / О. Бочарников // Электронный журнал «Newtonew» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://newtonew.com/discussions/essays-that-learn-you-to-think>. — Дата доступа: 07.02.2017.
10. Воронцакая-Соколова, Ю. Г. Джон Тейлор и Паскаль Дюкен: актеры с синдромом Дауна в контексте экранного образа «особого человека» / Ю. Г. Воронцакая-Соколова, А. Н. Колесин // Электронный журнал «Даунсайдап» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://journal.downsideup.wiki/ru/post/dzhon_tejlor_i_paskal_djukan_aktery_s_sindromom_dauna_v_kontekste_ekrannogo_obraza_o_sobogo_cheloveka. — Дата доступа: 08.02.2017.

УДК 159.99:37.015.3

Ж. В. Рзаева, Л. Д. Лобец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик и качеств личности. «Качество» в словаре русского языка определяется как «существенный признак, свойство, отличающее один предмет или одно лицо от другого» [1, с. 241]. Исследователь В. Д. Шадриков определил профессионально важные качества личности как индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [2, с. 73]. Согласно квалификационным требованиям, профессионально важными качествами педагога являются: наблюдательность, отзывчивость, внимательность, терпеливость, коммуникативные способности и т. д. [3; 4]. Однако наряду с профессиональными выделяются ещё и личностные качества, которые, по мнению многих исследователей, являются неотделимыми от профессиональных качеств педагога. Так, в конце XIX века П. Ф. Каптеревым было отмечено, что одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» педагога. К таким факторам он отнес целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, специально подчеркивая необходимость такого качества ума, как остроумие, а также ораторских способностей, артистичность натуры и готовность к эмпатии [5].

Дальнейший поиск определяющих профессиональных личностных качеств педагога позволил нам выделить следующие: эмоциональность (А. О. Прохоров, Т. Г. Сырицо, В. П. Трусов и др.), способность понимать воспитанников и руководить ими (Э. А. Гришин, Ф. Н. Гоноболин и др.), эмпатия (В. Н. Козлев, А. Э. Штейнмец), любовь к детям (Ш. А. Амоношвили, Н. И. Пospelов и др.), общительность (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский и др.), социальная зрелость личности (И. А. Зязюн, Н. П. Лебедик и др.) [5; 6]. Этот список можно продолжать.

Таким образом, одним из профессионально необходимых качеств педагога является эмпатия. Значение эмпатии в профессиях «человек—человек» и особенно в педагогической профессиональной деятельности неоднократно подчеркивали С. Б. Борисенко, Е. А. Ичаловская, Г. Ф. Михальченко, В. Н. Козлев, А. Э. Штейнмец, С. А. Козлова, Т. А. Куликова и др. Эмпатия (греч. *empathia* сопереживание) — это постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека [6; 7, с. 287—289].

Основная часть. Проведенное нами исследование среди педагогов разных типов учреждений образования позволило выявить особенности их эмпатии. Исследование проводилось на базе учреждений образования Барановичей и Барановичского района. Общая выборка испытуемых составила 104 педагога (мужчины и женщины) в возрасте от 23 до 63 лет с разным педагогическим стажем (1—46 лет).

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Опросник общих эмпатийных тенденций» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Данная методика позволяет определить степень выраженности эмоциональной эмпатии. С позиции авторов данной методики, эмоциональная эмпатия представляет собой сопереживание человека к другому лицу. Сопереживание — это переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, на основе идентификации с ним [8, с. 28—31].

Полученные нами результаты исследования по используемой методике в целом свидетельствуют о преобладании среднего уровня эмпатии у педагогов (таблица 1). Это позволяет говорить о том, что работники учреждений образования в межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Таким педагогам не чужды эмоциональные проявления, но обычно они находятся под самоконтролем. В общении педагоги внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника часто теряют терпение. Педагоги предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята окружающими. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов они чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Педагоги с доминирующим средним уровнем эмпатии в большинстве своём испытывают затруднения в прогнозе развития отношений между людьми, поэтому случается, что их поступки оказываются для них неожиданными [9, с. 298].

Дальнейший анализ полученных результатов исследования позволил выявить гендерные особенности проявления эмпатии у педагогов (таблица 2). Так, нами было установлено, что мужчины-педагоги часто испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишёнными смысла. Они часто отдают предпочтение уединённым занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Мужчины в большинстве своём являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений. Поэтому, возможно, они при поступлении в учреждения высшего образования выбирают точные науки для своей будущей профессиональной деятельности. Вероятно, у них мало друзей, а тех, кто есть, мужчины-педагоги больше ценят за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость [9, с. 298]. Из этого следует, что эмпатия в большей степени развита у женщин-педагогов. Это можно объяснить тем, что, по данным многих исследований (Г. Гейманс, А. Фейнгольд, С. Кросс, Л. Мэдсон, Т. Бендас и др.), мужчины не стремятся показывать свои эмоции, женщины же, наоборот, не стесняются демонстрировать свои эмоциональные реакции; женщины положительные эмоции переживают более ярко, чем мужчины; мужчины подвергаются более жесткой, чем женщины, регламентации со стороны общества по поводу демонстрации эмоциональных переживаний; женщины превосходят мужчин в области невербальной экспрессии и т. д. [10, с. 161—165].

Поскольку в нашем исследовании принимали участие специалисты учреждений образования, осуществляющие свою профессиональную деятельность с разной категорией учащихся и воспитанников, далее мы попытаемся обозначить эти особенности эмпатии (таблица 3). Так, педагоги, работающие с обучающимися с особенностями

Т а б л и ц а 1 — Проявление эмпатии по всей выборке испытуемых педагогов

| Уровень эмпатии, % | | |
|--------------------|---------|--------|
| высокий | средний | низкий |
| 24,7 | 56,5 | 18,8 |

Т а б л и ц а 2 — Гендерные особенности эмпатии по всей выборке испытуемых педагогов

| Выборка испытуемых | Уровень эмпатии, % | | |
|--------------------|--------------------|---------|--------|
| | высокий | средний | низкий |
| Мужчины | 28,6 | 0 | 71,4 |
| Женщины | 22,1 | 62,4 | 15,5 |

Т а б л и ц а 3 — Особенности эмпатии у педагогов, работающих с учениками и воспитанниками с особенностями психофизического развития

| Уровень эмпатии | Выборка испытуемых, % | |
|-----------------|-----------------------|---|
| | педагоги | педагоги, работающие с учениками и воспитанниками с особенностями психофизического развития |
| Высокий | 9,4 | 40 |
| Средний | 53,0 | 60 |
| Низкий | 37,6 | 0 |

психофизического развития, продемонстрировали достаточно высокую чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, умение прощать. Они с искренним интересом и вниманием относятся к людям. Им доставляет удовольствие «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее, они достаточно эмоционально отзывчивы, общительны, способны быстро устанавливать контакты с учениками и воспитанниками, находить с ними общий язык. Поэтому дети тянутся к ним. Окружающие и коллеги ценят их душевность. Такие работники учреждений образования стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения в спорных ситуациях. Педагогам удается достаточно хорошо справляться с критикой в свой адрес. В оценке событий они больше склонны доверять своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Эти работники учреждений образования в большинстве своём предпочитают работать в команде, чем индивидуально. Они практически всегда нуждаются в социальной одобрении своих действий. Им не всегда свойственно проявлять аккуратность при выполнении точной и кропотливой работы. Готовность и способность педагогов всегда прийти на помощь делает их более уязвимыми, поэтому окружающим людям не доставляет особого труда вывести их из равновесия [9, с. 298].

Заключение. У педагогов разных типов учреждений образования по всей выборке испытуемых преобладает средний уровень эмпатии. Однако показатели эмпатии выше у педагогов-женщин и педагогов, работающих с учениками и воспитанниками с особенностями психофизического развития. Поэтому существует 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.

Список цитируемых источников

1. Прокопьев, И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — 544 с.
2. Полещук, Ю. А. Профессиональная направленность личности: теория и практика : пособие / Ю. А. Полещук. — Минск : БГПУ, 2006. — 92 с.
3. Справочник профессий [Электронный ресурс]. — 2008. — Режим доступа: <http://www.rabotka.ru/infoworker/0132.php>. — Дата доступа: 02.01.2009.
4. Тутубалина, Н. В. Твоя будущая профессия: сборник тестов по профессиональной ориентации / Н. В. Тутубалина. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. — 288 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
6. Дыгун, М. А. Конспект лекций по психологии для дошкольного отделения : в 3 ч. / М. А. Дыгун, Л. Л. Михайлова, Е. А. Магонова. — Минск : Жаскон, 2006. — Ч. 2. — 208 с.
7. Рзаева, Ж. В. Практика как часть учебного процесса вуза направленная на формирование эмпатии / Ж. В. Рзаева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 10—11 апр. 2009 г., Санкт-Петербург : в 2 ч. / С.-Петер. ин-т управления и права ; редкол.: В. Н. Дежкин [и др.]. — СПб. : СПбИУиП, 2009. — Ч. 2. — С. 287—289.
8. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
9. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие для студентов психолог. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
10. Рзаева, Ж. В. Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Березнева // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта, 17 мая 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), И. А. Ножко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.

УДК 376.3

М. В. Садовски, М. А. Моршнева, В. В. Ворона, О. О. Стокозенко

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сегодня одним из условий эффективного осуществления инклюзивного образования, позволяющего решать задачи, которые связаны с обучением детей, имеющих разный уровень психофизического развития, является кадровое обеспечение. Стоит отметить, что в настоящее время система профессиональной подготовки специалистов не соответствует современным требованиям организации инклюзивного образования по причине того, что существуют недостатки в приобретении педагогами необходимых умений, знаний и навыков.

Инклюзивное образование — это важный процесс развития общего образования, который включает в себя доступность образования для всех, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проблемы инклюзивного образования нашли отражение в работах Е. М. Мастюковой, Н. М. Назаровой, Д. В. Зайцева и Н. Н. Малофеева.

Основная часть. При подготовке и переподготовке кадров, работающих в условиях инклюзивного образования, важное значение занимает моральная, профессиональная и психологическая готовность, которая явля-

ется необходимым условием для осуществления успешной деятельности и обоснования конкретных методик и технологий совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития. Ведь инклюзия включает в себя глубокие социальные аспекты деятельности образовательного учреждения, в частности, создание педагогической, моральной среды, которая будет соответствовать образовательным потребностям каждого ребёнка. Именно поэтому существует проблема подготовки кадров, способных работать с различными категориями детей [3, с. 21].

В настоящее время одним из главных направлений подготовки специалистов для системы дошкольного образования в учреждениях высшего образования является развитие компетентности по специальной психологии и коррекционной педагогике в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии: представление и понимание сущности инклюзивного образования и его отличий от традиционных образовательных форм; знание психологических закономерностей, методов и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной среды, а также умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми его участниками, которые обеспечивают возможности квалифицированного обучения и воспитания обучающихся с разным уровнем психофизического развития в условиях инклюзивного образования [2, с. 45].

На основе теоретических обобщений И. Н. Хафизуллина, Ю. В. Шумиловской нами определены важные компоненты готовности воспитателей к инклюзивному образованию:

- 1) мотивационный включает в себя совокупность устойчивых мотивов в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребёнка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию воспитанников с нарушениями психофизического развития;
- 2) когнитивный состоит из системы знаний и представлений об особенностях психофизического развития и построения на этой основе педагогического процесса;
- 3) креативный подразумевает творческую активность педагогов, которая позволит создать новые материально-духовные ценности и поможет развить творческий потенциал дошкольников с нарушениями психофизического развития;
- 4) деятельностный включает в себя способы и приёмы реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, а также формирование у воспитателей соответствующих профессиональных компетенций.

Стоит отметить, что на основе научных работ О. С. Кузьминой были сформулированы профессиональные задачи, отражающие готовность воспитателей дошкольных учреждений в области инклюзивного образования:

- 1) наличие знаний и понимания психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с нарушениями психофизического развития;
- 2) умение выбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектируя образовательный процесс для совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития;
- 3) реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования;
- 4) создание инклюзивной среды с применением ресурсов и возможностей общеобразовательного дошкольного учреждения;
- 5) проектирование и осуществление профессионального самообразования по вопросам обучения, воспитания и развития дошкольников с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного образования [1, с. 221].

Заключение. Важное значение в подготовке педагогических кадров в процессе инклюзивного образования имеет обоснование конкретных методик и технологий деятельности специалистов, работающих в области инклюзивного образования, как закономерного этапа развития системы образования.

Список цитируемых источников

1. Возрастные особенности психологии детей / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : 2000. — 182 с.
2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / Л. С. Выготский. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
3. *Мастюкова, Е. М.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

ИНКЛЮЗИЯ — КУЛЬТУРНЫЙ ВЫЗОВ ОБЩЕСТВУ

Введение. Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Везде должна быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и общественного сознания. Теория инклюзивного образования предусматривает доступность образования для всех, в том числе для инвалидов, разработку гибкого подхода к обучению и преподаванию для удовлетворения различных потребностей в обучении. Инклюзия является культурным вызовом существующей системе социальной адаптации инвалидов в обществе, требующим социальной переориентации самих лиц, нуждающихся в социально-психологической адаптации, и соответствующих специалистов с их методами психологической диагностики, интервенции и коррекционно-педагогического воздействия.

Основная часть. Инклюзия призвана создать благоприятную «почву» для развития человека особой заботы, помочь ему «включиться» в полноценную жизнь общества. Таким образом, инклюзия — это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех обучающихся, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого человека и максимального раскрытия его потенциала.

В настоящее время одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях;
- интегрированное обучение детей-инвалидов в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
- инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми. Инклюзия, в свою очередь, не должна ущемлять права здоровых учеников на получение качественного образования. Сегодня общество пытается создать условия для инклюзивного образования, формирует соответствующее ему общественное мнение.

Среди положительных следствий инклюзивного образования можно ожидать следующие:

- совершенствование психических функций, выработку новых способов мышления обучаемых в ходе совместной деятельности. Ещё Л. С. Выготский указывал на недостатки специальной (коррекционной) школы, которая замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка и не вводит его в настоящую жизнь. Исследователь Л. С. Выготский критиковал также психологическую практику определения уровня развития интеллекта у детей. «При определении реального уровня интеллектуального развития ребёнка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребёнку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизованных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребёнка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребёнка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребёнку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста. В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребёнка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии» [1, с. 30]. Автор образно писал: «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших ещё зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития» [2, с. 11]. Общение с ребёнком-инвалидом способствует развитию высших психических функций и у здорового ребёнка;

- развитие коммуникативных навыков как у лиц с нормальным развитием, так и у лиц с ограниченными возможностями здоровья; овладение культурными средствами поведения. Жизнь вместе с «инвалидизированными» людьми полезна также «нормальным» людям, помогает им не только развивать коммуникативные навыки, но и преодолевать эгоизм;

- снижение латентного сопротивления, ликвидацию барьеров взаимодействия, принятие обществом людей с ограничениями в результате общения и сотрудничества с инвалидами;

- культурное развитие детей как развитие личности и мировоззрения — системы взглядов, оценок образных представлений о мире и месте в нём человека с инвалидностью, общее отношение человека к окружающей действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные

позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Различия между учениками — это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

– развитие основ отношения человека здорового к человеку с инвалидностью, общественных ценностей, т. е. основ социальных отношений в условиях инклюзии. Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи;

– создание дополнительных условий для развития детей с особыми образовательными потребностями. «Таким образом, исследуя, что ребёнок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребёнок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребёнка» [1, с. 32—33]. В условиях инклюзивного образования в новом свете предстает проблема психологического измерения, в том числе уровня развития интеллекта у детей, использования психологами методов тестирования, социометрии в школьных коллективах.

Инклюзия призывает к реструктуризации культуры учреждений образования, её правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять всё многообразие учеников с их личными особенностями и потребностями. Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе с пользой для всех.

Общественные организации инвалидов считают, что важно также использовать корректную по отношению к инвалидам терминологию: «человек с задержкой в развитии» (а не «слабоумный», «умственно неполноценный»), «перенёсший полиомиелит» (а не «жертва полиомиелита»), «использующий инвалидную коляску» (а не «прикованный к инвалидной коляске»), «имеет ДЦП» (а не «страдает ДЦП»). Эти термины более корректны, так как ослабляют деление на здоровых и больных и не вызывают негативных эмоций.

Принято различать следующие понятия, которые часто употребляются в прессе и публикациях, а также в нормативных и законодательных актах, в том числе в соответствующих официальных материалах ООН:

– дефект (нарушение) — любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции, или отклонение от неё;

– инвалид (лат. *invalidus* букв. — несильный, *in* не + *validus* силач) — человек, у которого возможности его личной жизнедеятельности в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений, что влечёт за собой признание инвалидности. Установление статуса «инвалид» осуществляется учреждениями медико-социальной экспертизы и представляет собой медицинскую и одновременно юридическую процедуру. Установление группы инвалидности обладает юридическим и социальным смыслом, так как предполагает определённые особые взаимоотношения с обществом (наличие у инвалида льгот, выплата пенсии по инвалидности, ограничения в работоспособности и дееспособности и др.). Слово «инвалид» в настоящее время все чаще заменяется на «человек с ограниченными возможностями»;

– дети с особенностями психофизического развития — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. В Кодексе Республики Беларусь об образовании № 243-З от 13.01.2011 в ст. 1 «Основные термины, применяемые в настоящем Кодексе, и их определения» имеется определение «лицо с особенностями психофизического развития — лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий». Синонимами данного термина выступают альтернативные понятия: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, дети с отклонениями в развитии, дети с особыми нуждами, нетипичные дети, дети с трудностями в обучении, дети с дизонтогенезом (нарушение индивидуального хода развития), исключительные дети, дети с недостатками в умственном и физическом развитии, дети с недугом и др. Объектом дискуссии остается термин «аномальные дети», который в последнее время вытеснен альтернативными понятиями;

– инвалидность — ограниченность конкретного индивидуума, вытекающая из дефекта или нарушения, которая препятствует или лишает его возможности выполнять роль, считающуюся для этого индивидуума нормальной в зависимости от возрастных, половых, социальных и культурных факторов;

– нетрудоспособность — ограниченность конкретного индивидуума, которая вызвана дефектом или инвалидностью.

Термины, применяемые в нормативных и законодательных документах, имеют медицинское, правовое, юридическое обоснование, применяются в практике работы соответствующих специалистов.

Врачебно-психолого-педагогический опыт реализации авторских проектов в области медико-психологического образования учащейся молодежи и взрослого населения Барановичей — «Диалог» (городского управления социальной помощи молодежи (ГУСПМ), 1996) [3], «Институт позитивного поведения» (ГУСПМ, 1999) [4], «Развитие службы семейного консультирования г. Барановичи» (ГУСПМ, 2000) [5], знания и опыт, полученные автором в ходе работы с детьми особой заботы, имеющими сахарный диабет, детский церебральный паралич, а также их родителями [6]; врачебно-психологическое консультирование населения через психологическую службу «Телефон доверия» — убеждают нас использовать следующую по отношению к инвалидам терминологию: «человек особой заботы», «люди с различными потребностями в обучении», «люди с различными потребностями в области образования» вместо «инвалид», «человек с особенностями психофизического

развития», «человек с ограниченными возможностями», так как эти термины вызывают негативные эмоции у инвалидов, формируют в некоторых случаях психологию иждивенцев («человек с особыми потребностями»). Данная проблема не может быть решена на уровне нормативных и законодательных актов, но на бытовом уровне, а также в практике общения с родителями детей-инвалидов, психолого-педагогического взаимодействия желательно использовать термин «ребёнок (человек) особой заботы».

Даже Всемирная организация здравоохранения в целях формирования соответствующего общественного сознания в условиях инклюзии вынуждена была изменить определение понятия «здоровье» как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» (1946) на определение «здоровье — это величина, в пределах которой каждый человек или группа людей могут, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой — изменить или справиться с окружающей средой. Здоровье поэтому рассматривается как источник повседневной жизни, а не как цель существования; оно представляет собой позитивную концепцию, включающую в себе как социальные и личные ресурсы, так и физические возможности» (1984) [7, с. 7, 11]. Позитивная концепция здоровья, в отличие от романтического определения 1946 года, позволяет считать психологически здоровым и инвалида I группы, если созданы для него условия, обеспечивающие развитие личности, гармоничное сочетание социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов в жизни. Наличие различных мнений вполне закономерно и является следствием психологического образования, развития психологической культуры общества в условиях инклюзии [8].

Заключение. В целях совершенствования практической подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования в БарГУ создан филиал кафедры психологии на базе центра медицинской реабилитации (ЦМР) для детей с психоневрологическими заболеваниями. Цель деятельности филиала кафедры психологии — повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия кафедры психологии университета и ЦМР для детей с психоневрологическими заболеваниями Барановичей (заказчика специалистов), усиление практико-ориентированности учебного процесса [9]. Задачи филиала кафедры: научно-методическое обеспечение развития образовательного процесса, организации управляемой самостоятельной работы студентов; развитие профессиональной психологической культуры студентов; информационная и организационная поддержка научно-исследовательской работы сотрудников филиала кафедры и преподавателей университета; медико-психологическое консультирование, формирование здорового образа жизни, психологического здоровья и психологической культуры населения [10].

На базе филиала кафедры осуществляются аудиторные практические занятия, а также по выбору студентов управляемая самостоятельная работа по дисциплинам «Экспериментальная психология и системный анализ данных», «Психофизиология и нейропсихология», «Медицинская и специальная психология», занятия научного кружка «Образование и здоровье», научные исследования студентами и преподавателями университета, лекционно-семинарские занятия для родителей по проекту «Взаимосвязь формирования психологической культуры и психологического здоровья личности» [11; 12].

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2003. — 512 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2003. — 1136 с.
3. *Селезнёв, А. А.* Отчет о работе по программе «Диалог» / А. А. Селезнёв // Работа с молодежью в городе Барановичи (Документы. Опыт. Практика) ; редкол.: Л. Н. Антонова [и др.]. — Минск : Гос. ком. по делам молодежи Респ. Беларусь, 1997. — С. 95—96.
4. *Селезнёв, А. А.* Институт позитивного поведения : заочный медико-психологический практикум / А. А. Селезнёв // Вестн. Ин-та позитивного поведения «Согласие» / Отдел по делам молодежи Баранович. горисполкома, ГУСПМ «Дапамога», Баранович. мед. училище ; редкол.: Л. Н. Антонова [и др.]. — Барановичи. — 1998. — № 1. — С. 1—5.
5. *Селезнёв, А. А.* Проект развития службы семейного консультирования / А. А. Селезнёв // Социальная работа с молодежью в Брестской области (Документы. Опыт. Практика) ; сост. Л. Н. Антонова ; редкол.: Д. А. Бовкунович [и др.]. — Минск : Гос. ком. по делам молодежи Респ. Беларусь, 2000. — С. 62—64.
6. *Селезнёв, А. А.* Психологическое здоровье в контексте развития личности / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2016. — 369 с.
7. ЛЕМОН : учеб. материалы по сестринскому делу / Всемирная организация здравоохранения, Европейское региональное бюро, Scherfigsvej 8, DK-2100. — Copenhagen : Denmark, 1996. — 74 с.
8. *Селезнёв, А. А.* Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий: монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
9. *Селезнёв, А. А.* Управляемая самостоятельная работа будущих психологов на базе центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями / А. А. Селезнёв // Специалист XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 4—5 июня 2014 г., Барановичи, Респ. Беларусь : в 2 кн. / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), А. А. Селезнёв (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — Кн. 1. — С. 252—255.
10. *Селезнёв, А. А.* Педагогическая психология здоровья / А. А. Селезнёв. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 380 с.
11. *Селезнёв, А. А.* Нейропсихология : практ. рук. для контролируемой самостоят. работы студентов / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 64 с.
12. *Селезнёв, А. А.* Нейропсихология : учеб.-метод. пособие для управляемой самостоят. работы / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 80 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Введение. Понятие «адаптация» используется во многих областях познания — биологии, экологии, социологии, педагогике, социальной психологии и др. Вместе с тем остаётся открытым вопрос относительно общенаучного статуса данного понятия. По мнению многих исследователей, понятие адаптации до сих пор не имеет сколько-нибудь общепризнанного определения в его широком значении. С точки зрения А. Д. Адо, сам термин и понятие «адаптация» не является ещё достаточно точно очерченным [1]. Термин, используемый в современном общественном знании, происходит от латинского слова “adaptatio” — приспособлять, прилаживать, устраивать [2, с. 8].

С общефилософских позиций адаптация рассматривается в качестве особой формы отражения, характеризующей внутреннюю активность живых систем и опережающей реакцией на внешнее воздействие [3, с. 15]. Социальная адаптация — лишь один из многих аспектов адаптации, которая может рассматриваться и как процесс, и как достигнутый результат. Методологические подходы к изучению проблем социальной адаптации рассматриваются в трудах З. А. Даниловой [4], Б. М. Коган [5], С. А. Ларионовой [6], Л. Н. Москвичевой [7], Е. Н. Сметанина [8], М. А. Шабановой [9]. Социальная адаптация — форма взаимодействия субъектов с социальной средой, активное приспособление личности к её условиям, требованиям социума. Процесс социальной адаптации включает различные стороны жизнедеятельности человека. Различные экстремальные ситуации, возникающие в области экономических, политических, социальных и духовных отношений в обществе или жизни отдельного индивида, требуют от него психического и физического здоровья для успешной деятельности в новых условиях, знаний и умений использования эффективных механизмов адаптации. Социально-психологическая адаптация — процесс приспособления лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, перенесших психологические травмы либо подвергавшихся длительному негативному психогенному воздействию. Адаптация в процессе вхождения человека в новую социальную среду предполагает усвоение действующих ценностей, норм и овладение соответствующими средствами и формами деятельности, а следовательно, в некоторой степени уподобление индивида другим членам общности. Успех адаптации зависит от психологического состояния человека, установок, социального окружения и т. д. Социально-психологическая адаптация — процесс длительный, требующий усилий в социальной переориентации самих лиц, нуждающихся в социально-психологической адаптации, и специалистов с их методами психологической интервенции и коррекционно-педагогического воздействия. В процессе социально-психологической адаптации происходит формирование социальных качеств общения, поведения и предметной деятельности, принятых в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиваться, в результате чего личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

Основная часть. Изучение проблем инвалидов как социальной группы включает в качестве своего первого этапа выявление их социально-экономического положения и образа жизни. В первую очередь это связано с необходимостью определения ведущих потребностей, связанных с инвалидностью, для определения конкретных путей работы с этой категорией населения и социальной политики в целом. На современном этапе развития общества выявилась необходимость исследования проблем социально-психологического характера, с которыми инвалиды встречаются в повседневной жизни. Типичными для инвалидов социально-психологическими проблемами являются одиночество и изоляция [10]. Одиночество является значимым компонентом в структуре негативных переживаний инвалидов. В то же время психологических исследований по проблеме переживания личностью состояния одиночества в отечественной психологии немного (С. Л. Вербицкая [11], О. Б. Долгинова [12], Ф. Г. Майленова [13]).

Особый интерес представляет концепция И. Ялома, который выделяет три типа изоляции: межличностную, внутриличностную и экзистенциальную. Он пишет: «Межличностная изоляция, обычно переживаемая как одиночество, — это изоляция от других индивидуумов... Внутриличностная изоляция — это процесс, посредством которого человек отделяет друг от друга части самого себя, ...когда человек душист собственные чувства или стремления, принимает “нужно” и “следует” за собственными желаниями, не доверяет собственным суждениям или сам от себя блокирует собственный потенциал» [14, с. 398]. Внутриличностная изоляция, или фрагментация «Я», — широко используемая парадигма в современной психотерапии: преодоление её, стремление достичь целостности — цель многих психотерапевтических направлений. Экзистенциальная изоляция, которой И. Ялом уделяет наибольшее внимание «...связана с пропастью между собой и другими, через которую нет мостов. Она означает ещё более фундаментальную изоляцию — отдалённость между человеком и миром» [14, с. 400]. Экзистенциальное одиночество — чувство, возникающее у человека, когда он сталкивается один на один с отчаянием, необходимостью принять судьбоносное решение, смертью.

Экзистенциальная изоляция существует даже при наличии у человека глубоких и доверительных отношений. В эту «долину» одиночества ведёт много путей. Один из них — столкновение со смертью. Переживание собственного умирания — самое одинокое человеческое переживание на глубинном, фундаментальном уровне. Перед фундаментальными проблемами бытия человек одинок изначально, так как никто не может принять решение за него. Когда необходимо сделать выбор, никто не может пережить за него боль, страдание, страх смерти, неуверенность перед будущим, тоску и отчаяние. Исследователь одиночества Ф. Г. Майленова дополняет подход И. Ялома, подразделяя межличностную изоляцию на социальную и эмоциональную. Одиночество, вызванное социальной изоляцией, — это ощущение отсутствия доступного круга общения, людей, способных удовлетворить потребность в общении как таковом, в межличностных контактах, не обязательно глубоких и близких. Одиночество, вызванное эмоциональной изоляцией, наступает из-за отсутствия привязанности к конкретному человеку или в случае, когда человек отделяет свои эмоции от воспоминаний о событиях и становится неспособным к близким отношениям с другими людьми.

В когнитивной психологии подчеркивается важность анализа переживаний личности, связанных с той информацией, которая отражает характер состояния баланса потребностей и качества их удовлетворения (О. Б. Долгинова) [12]. Опыт одиночества определяется когнитивными процессами, которые формируют чувства и направляют действия. Об одиночестве можно говорить лишь тогда, когда сам человек осознает неполноценность своих отношений в каком-либо важном аспекте. Некоторые авторы указывают, что вряд ли люди будут считать себя одинокими, если у них нет когнитивных объяснений этого состояния [15, с. 171]. С позиций когнитивной психологии состояние одиночества можно определить как состояние, испытываемое человеком в результате осознания им ситуации собственной депривации. Изоляция же — это характеристика социальной среды, ситуация, а не психическое состояние; форма бытия, при которой имеет место отсутствие у индивида связей различных уровней со средой, обособление от привычных условий жизни. Другое понятие, связанное с одиночеством, — «удинение». Оно в отличие от одиночества не всегда связано с негативной эмоциональной окраской состояния, оставляет индивиду возможность выхода из данной ситуации; удинение как ситуация «добровольного ухода» является условием нормального развития и существования личности. Здоровое развитие психики требует чередования периодов интенсивного получения ощущений и информации с периодами погруженности в удинение в целях переработки, поскольку в глубинах нашего сознания происходит гораздо большая часть процесса мышления, чем на уровне «линейного» мышления, привязанного к внешнему миру. В то же время Н. Е. Покровский отмечает, что «...удинение не обязательно связано с одиночеством; люди могут быть счастливы в затворничестве» [15, с. 171]. Уединённость можно переживать как «нормальное» и «переходящее умонастроение», а одиночество — непреодолимое, постоянное ощущение.

Наряду с проблемой социальной изолированности инвалидов важной является проблема их социальной фрустрированности. Инвалид является человеком с ограниченными возможностями, у него меньше, чем у других членов общества, ресурсов для преодоления жизненных препятствий. Фрустрация (лат. *frustratio* обман, тщетное ожидание) — психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Она возникает в ситуации конфликта, когда, например, удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые или труднопреодолимые преграды, и сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и т. п. Высокий уровень фрустрации приводит к дезорганизации деятельности и снижению её эффективности. Трудные ситуации неизбежно возникают в жизни каждого человека и являются типичными для развивающейся личности. Фрустрационные ситуации могут приводить как к деструктивным, так и к конструктивным эффектам. «Конструктивная» фрустрация не только затрудняет формирование личности, нарушает её отношения с окружающими людьми, но вызывает активность субъекта, направленную на преодоление препятствий. Фрустрация лежит в основе формирования воли, она обостряет решительность. Анализируя психологические подходы к этому феномену, Е. В. Нагаева выделяет позитивные и адаптивные реакции личности на фрустрацию: 1) попытка преодолеть препятствие; 2) использование новых средств; 3) компенсация и отказ от намеченной цели. Использование этих средств устраняет напряжение, и неудача не сопровождается чувством фрустрации [16].

В рамках концепции «душевной стойкости» М. Тышковой утверждается, что душевная стойкость (психологическая устойчивость) «в своих основных параметрах зависит от способности личности к адекватному отражению ситуации, несмотря на переживание трудности» [17, с. 28]. Развитие душевной стойкости заключается в формировании психологических механизмов самоконтроля и саморегуляции. В то же время, рассматривая позитивное значение трудных ситуаций в развитии личности, В. В. Нагаева обращает внимание на то, что не каждая трудная ситуация способна выполнить положительную роль [16]. Ситуация инвалидности, как серьёзный психодуховный кризис и разрушение привычного образа жизни, несёт в себе скорее деструктивный потенциал. Соматические проблемы и неопределённость своего будущего фрустрируют инвалида. Одни винят во всем себя, другие — внешние обстоятельства, третьи оказываются фаталистами и мирятся с ситуацией фрустрации, четвертые готовы активно воздействовать на эти обстоятельства, желая изменить их [18].

При описании личностных особенностей инвалида имеет распространение точка зрения, что комплекс неполноценности — сопутствующая характеристика людей с ограниченными возможностями. Термин «комплекс неполноценности» ввел А. Адлер, считая его полезным для самосовершенствования: люди, которые изначально чувствуют в чем-то свою несостоятельность, пытаются это компенсировать. Потребность в самоутверждении и становится той движущей силой человеческого поведения, которая формирует жизненный стиль. Это понятие обозначает энергетический потенциал психической активности, вызванный переживанием

каждым человеком в раннем детстве ощущения собственной недостаточности. Происходит вытеснение этого чувства в бессознательное и придание ему за счет этого характера постоянной ненасыщаемости, а стремление к позитивному стимулирует различные виды деятельности, в которых возможен реальный или мнимый успех. Комплекс неполноценности у невротической личности рассматривала также К. Хорни [19].

Любой комплекс в человеке так или иначе связан с каким-нибудь изъяном. Возникновение его связывают с нарушением «образа тела» (в случае видимого физического дефекта) или с низкой самооценкой, сомнениями в собственном совершенстве. Самооценка, отношение к самому себе — особо существенная характеристика для инвалидов, так как общество фактически ставит их на ступеньку ниже, чем здоровых. Это не может не наложить отпечаток на их собственное отношение к себе. От самооценки зависит образ жизни человека и в конечном счете его положение среди людей. У инвалидов отмечена тенденция давать себе крайние (очень высокие и очень низкие) оценки, в то время как у здоровых людей преобладает тенденция к средним показателям самооценки. В основе заниженной самооценки лежат ощущения безнадежности, бессилия, беспомощности. Завышенная самооценка имеет в своей основе функционирование механизмов психологической защиты, утрату критичности. Отмечено также, что высокая оценка себя часто присутствует лишь на вербальном уровне, углубленное же психологическое исследование обнаруживает у многих инвалидов неудовлетворенность собой. Они, например, невысоко оценивают свою активность, что указывает на интровертированность, пассивность, попытки сдерживать эмоциональные проявления.

Инклюзия в широком смысле этого слова включает в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения, создание доступной и доброжелательной атмосферы, преодоление барьеров среды и общественного сознания. Идея инклюзивного образования действительно займет своё место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами специалистов образования, педагогов-психологов, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения [20; 21]. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего.

Заключение. Социально-психологическая адаптация инвалидов требует усилий в социальной переориентации самих лиц, нуждающихся в социально-психологической адаптации, и соответствующих специалистов с их методами психологической интервенции и коррекционно-педагогического воздействия. Необходимо определять адаптированных инвалидов и инвалидов с трудностями в адаптации, которые имеют специфические личностные особенности, влияющие на процесс адаптации.

Список цитируемых источников

1. Адо, А. Д. Опосредование биологического социальным в проблеме адаптации человека к экстремальным условиям / А. Д. Адо // Вестн. АМН СССР. — Саратов : Науч. кн., 1980. — № 4. — С. 57.
2. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван : АН Армянской ССР, 1988. — 263 с.
3. Георгиевский, А. Б. Философское содержание и функции теории адаптации : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / А. Б. Георгиевский ; Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1985. — 33 с.
4. Данилова, З. А. Социальные перемены: аспекты адаптации / З. А. Данилова. — Улан-Удэ : БЭЛИГ, 1999. — С. 296.
5. Коган, Б. М. Стресс и адаптация / Б. М. Коган // Серия: Биология. — № 10 (Новое в жизни, науке, технике). — М. : Знание, 1980. — 287 с.
6. Ларионова, С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. — Белгород : БелГУ, 2002. — 200 с.
7. Москвичева, Л. Н. Старшее поколение МГУ: проблема адаптации / Л. Н. Москвичева, Е. В. Первышева // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 18. Социология и политология. — М. : Изд-во Моск. ун-та. — 2001. — № 1. — С. 171—181.
8. Сметанин, Е. Н. Адаптация населения к современной экономической ситуации / Е. Н. Сметанин // Социолог. исслед. — М. : РАН, 1995. — № 4. — С. 82—87.
9. Шабанова, М. А. Социальная адаптация в контексте свободы / М. А. Шабанова // Социолог. исслед. — М. : РАН, 1995. — № 9. — С. 81—88.
10. Добровольская, Т. А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социолог. исслед. — М. : РАН, 1991. — №. — С. 3—8.
11. Вербицкая, С. Л. От описания особенностей восприятия одиночества — к его определению // Прикладная психология. — 2001. — № 5. — С. 1—9.
12. Долгинова, О. Б. Изучение одиночества как психологического феномена // Прикладная психология. — 2000. — № 4. — С. 28—36.
13. Майленова, Ф. Г. Два лика одиночества / Ф. Г. Майленова // Человек. — 2002. — № 2. — С. 129—135.
14. Ялом, И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом. — М. : Класс, 2000. — 574 с.
15. Покровский, Н. Е. Лабиринты одиночества / Н. Е. Покровский. — М. : Прогресс, 1989. — 623 с.
16. Нагаева, Е. В. Конструктивные способы поведения в трудных ситуациях: психологический анализ / Е. В. Нагаева // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. — Ярославль : Диапресс, 2002. — Т. 2. — С. 248—251.
17. Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопр. психологии. — 1987. — № 1. — С. 27—34.
18. Шаханова, Е. П. Исследование социальных и психологических факторов неудовлетворенности трудовой деятельностью / Е. П. Шаханова, Л. П. Урванцев, В. В. Козлов // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. — Ярославль : Диапресс, 2002. — Т. 3. — С. 281—282.
19. Хорни, К. Наши внутренние конфликты: Невроз и развитие личности / К. Хорни // Собр. соч. : в 3-х т. — М. : Смысл, 1997. — Т. 3. — 696 с.
20. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 276.
21. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 176.

Г. В. Скриган, С. В. Веренич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

Введение. Повышение качества подготовки специалиста составляет основную цель использования компетентностного подхода в высшем образовании [1; 2]. При этом под компетентностью понимается выраженная способность применять свои знания и умения, а под компетенцией — знания, умения и навыки, необходимые для той или иной профессии на рынках труда, подтвержденные документом об образовании [3; 4].

Основными принципами реализации компетентностного подхода в высшей школе являются:

1) принцип комплексности — внедрение компетентностного подхода осуществляется в совокупности с другими подходами;

2) принцип гуманизации — обеспечение личностно-развивающего характера профессиональной подготовки, а также саморазвития и самореализации студента;

3) принцип междисциплинарности и интегративности — содержательно-технологическая интеграция дисциплин профессиональной подготовки и их взаимосвязь с социально-профессиональной деятельностью выпускника;

4) принцип содержательно-технологической преемственности — преемственность обучения и воспитания студентов, обеспечивающая единство и согласованность педагогических требований и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность формируемых компетенций;

5) принцип диагностичности — поэтапное выявление степени сформированности компетенций с помощью разработанного диагностико-критериального аппарата [5; 6].

Основная часть. В настоящее время в Институте инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» ведется подготовка будущих педагогов по специальностям: Олигофренопедагогика (1-03 03 08), Логопедия (1-03 03 01), Тифлопедагогика (1-03 03 07), Сурдопедагогика (1-03 03 06). Для этих специальностей образовательным стандартом высшего образования применительно к медико-биологическим дисциплинам определены следующие требования к академическим компетенциям: студент должен уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач, уметь работать самостоятельно, владеть междисциплинарным подходом при решении проблем. В области социально-личностных компетенций специалист должен быть способным к социальному взаимодействию, обладать способностью к межличностным коммуникациям, быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность. Требования к профессиональным компетенциям в ходе подготовки по дисциплинам медико-биологического блока определяют способность специалиста использовать оптимальные методы, формы и средства обучения, организовывать самостоятельную работу обучающихся, формировать базовые компоненты культуры личности обучающегося, организовывать включение детей с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие.

В результате изучения медико-биологических дисциплин студент должен знать основные закономерности деятельности организма как системы и возможности компенсации на уровне функциональных систем и целого организма, строение и функции органов слуха, зрения и речи, нервной системы, феноменологию нарушений психических функций и проявления психических расстройств. Студент должен уметь осуществлять профилактику нарушений органов и систем организма, выявлять нарушенные психические функции. Студент должен владеть методиками оценки уровня физического развития и индексной оценки состояния здоровья, навыками интерпретации кодов основных психических и поведенческих расстройств, нарушений слуха, зрения и речи по общепринятым критериям.

Преподавание медико-биологических дисциплин происходит в условиях различного базового уровня знаний и способностей студентов. Для повышения уровня их мотивации на получение системных профессиональных знаний и умений по предметам медико-биологического профиля акцент ставится на следующих моментах:

– многие специальные термины являются базовыми и для других дисциплин, составляя часть общепрофессиональной лексики (онтогенез, критический период развития, симптом, синдром, гипоксия, компенсация, врожденный порок развития, гиподисфункция, гипердисфункция, гармоничность, здоровье, норма, болезнь и др.);

– представления о причинах, механизмах развития и исходах различных заболеваний и патологических процессов необходимы для определения возможностей коррекционных воздействий и мер профилактической направленности;

– знания об общих принципах функционирования и возможностях компенсации на уровне отдельных органов, систем и организма в целом являются научной основой коррекционных психолого-педагогических воздействий;

– умения, формируемые на практических занятиях, позволят определять функциональное состояние отдельных органов и систем и на этой основе оценивать состояние собственного здоровья.

При преподавании медико-биологических дисциплин широко используются межпредметные связи как с курсами психолого-педагогической направленности, так и между собой. Например, дисциплины «Основы невропатологии» и «Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи» тесно пересекаются в изучении таких вопросов, как строение, функции, симптомы поражения отдельных черепных нервов, слуховая агнозия, анатомо-функциональные особенности внутреннего уха, методы диагностики слуховых нарушений, строение и функции речевой функциональной системы, виды нарушения речи. При этом сущность межпредметных связей состоит в создании у студентов системы знаний, умений и навыков более высокого уровня, чем при изучении отдельных предметов.

Междисциплинарная интеграция, в том числе с психолого-педагогическими дисциплинами, реализуется через введение в словарь терминов студента понятий с межнаучным содержанием, расширяющих понятийную базу и составляющих профессиональный словарь дефектолога. Он включает такие понятия как норма, патология, физическое развитие, критический период развития, реактивность, компенсация, болезнь, здоровье, адаптация, абилитация, симптом, синдром и др.

На лабораторных занятиях по дисциплине «Клинические основы интеллектуальных нарушений», проводимых на базе учреждения здравоохранения «Минский городской центр медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями», студенты знакомятся не только с умственной отсталостью как проявлением основного заболевания, но и с самой этой патологией (хромосомные болезни, наследственные болезни обмена веществ, пороки развития нервной системы, детский церебральный паралич), а также с сопутствующими двигательными, речевыми и сенсорными нарушениями. При клинических разборах больных акцентируется внимание на этиологических факторах и прогнозе заболевания. Это способствует более прочному усвоению знаний по смежным медико-биологическим дисциплинам.

В целях профессионализации будущих специалистов разрабатываются и внедряются в учебный процесс практико-ориентированные задания интеграционного содержания по дисциплинам, составляющим медико-биологический блок («Анатомия, физиология и патология человека», «Основы невропатологии», «Клинические основы интеллектуальных нарушений», «Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи» и др.). Например, на практическом занятии по теме «Физиология зрительной сенсорной системы» (дисциплина «Анатомия, физиология и патология органов зрения») используются следующие учебные задания: перечислить по порядку структуры, через которые проходит свет по пути к сетчатке; заполнить таблицу последовательности физиологического преобразования зрительной сенсорной системой светового раздражения в зрительное ощущение, морфологических структур, реализующих его, а также последствий нарушения этих структур; ознакомиться с методиками обнаружения феноменов зрения, основными показателями центрального и периферического зрения и овладеть методиками обнаружения некоторых морфологических составляющих глаза. Выполняя указанные задания, студенты оперируют знаниями, приобретаемыми в том числе на занятиях по дисциплине «Основы невропатологии». Знания и умения, формируемые при выполнении этих заданий, актуализируются на занятиях по дисциплине «Тифлопедагогика».

Заключение. Постоянно возрастающие требования к качеству подготовки специалистов диктуют новые подходы и усовершенствование преподавания дисциплин медико-биологического блока на компетентностной основе. Приобретаемые студентами знания должны наполняться содержанием нескольких дисциплин и обладать свойством универсальности, что потребует дефектологу для эффективной совместной работы с представителями других специальностей при решении профессиональных задач.

Список цитируемых источников

1. Коноплёва, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Весн. адукацый. — 2009. — № 6. — С. 12—18.
2. Седокова, М. Л. Особенности преподавания медико-биологических дисциплин в Томском государственном педагогическом университете / М. Л. Седокова, С. В. Низкодубова // Науч.-пед. обозрение. — 2013. — Вып. 2 (2). — С. 23—29.
3. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
4. Намаканов, Б. А. О технологии преподавания медико-биологических дисциплин в гуманитарном вузе / Б. А. Намаканов // Социосфера. — 2010. — № 2. — С. 104—105.
5. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования: теоретико-методологический аспект / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 20—26.
6. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос, 2013. — 73 с.

И. А. Турченко

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Введение. Развитие инклюзивной практики обусловлено изменениями профессионального сознания, формированием толерантного отношения к лицам с различными образовательными возможностями и совершенствованием системы подготовки педагогов в области инклюзивного образования. Наиболее активно процесс адаптации образовательных программ к социальным изменениям в обществе происходит в системе дополнительного образования взрослых, являющейся более гибкой и мобильной в сравнении с системой высшего образования, и позволяет за более короткий период подготовить на достаточно высоком уровне компетентного педагога. Именно поэтому одним из приоритетных направлений реализации инклюзивного образования на современном этапе может стать повышение квалификации и переподготовка специалистов учреждений образования, включенных в инклюзивную практику, формирование у них инклюзивной компетентности.

Основная часть. Инклюзивную компетентность педагога мы рассматриваем как составляющую его общей профессиональной компетентности, включающую совокупность личностных и профессиональных качеств педагога, определяющих способность применять теоретические знания для решения психолого-педагогических задач в условиях инклюзивной практики. Инклюзивная компетентность педагога имеет свою структуру и специфику, обусловленную характером деятельности педагога в инклюзивном классе, и включает ценностные ориентиры, обеспечивающие возможность работы педагога с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), и положительные мотивы профессиональной деятельности в условиях инклюзии; систему знаний об особенностях эмоциональной сферы, познавательной деятельности детей с ОПФР и о специфике, технологиях и методах организации совместного обучения детей в инклюзивном классе; совокупность организационно-управленческих, коммуникативных, поисково-исследовательских умений, необходимых для успешной реализации обучения и воспитания учащихся в условиях образовательной инклюзии; умение оценивать и корректировать свою профессиональную деятельность как педагога инклюзивного класса, что в совокупности обеспечивает его способность применять теоретические знания для решения конкретных психолого-педагогических задач в условиях инклюзивного образования.

Формирование инклюзивной компетентности педагога — это процесс приобретения и развития системы знаний, умений, личностных качеств, которые обеспечат его мотивационную, теоретическую и практическую готовность к эффективному осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзии и интеграции. В организации процесса формирования инклюзивной компетентности педагога важное значение имеет методика её формирования, которая в образовательном процессе позволяет реализовать этапность формирования инклюзивной компетентности. Нами была разработана методика формирования инклюзивной компетентности педагога в условиях учреждения дополнительного образования взрослых. Данная методика была апробирована на базе Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ в процессе обучения слушателей по специальности переподготовки «Начальное образование».

Реализация методики включает три этапа: информационно-ориентировочный (1—2-й этапы обучения), содержательно-технологический (2—3-й) и прикладной (4-й), которые последовательно сменяют друг друга. Для каждого этапа, исходя из цели, определён комплекс задач, решение которых обеспечивает формирование наряду со всеми компонентами инклюзивной компетентности прежде всего компонента, для которого данный этап является активным периодом формирования (на информационно-ориентировочном этапе интенсивно формируются мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты, на содержательно-технологическом — когнитивный и деятельностный, на прикладном — деятельностный и рефлексивный) инклюзивной компетентности педагога, что является гарантом целенаправленности и последовательности формирования компонентов инклюзивной компетентности слушателей в учреждении дополнительного образования взрослых. Для каждого этапа также определены направления, формы и методы формирования инклюзивной компетентности, обеспечивающие наиболее эффективное решение задач каждого из них.

При определении содержания деятельности по формированию инклюзивной компетентности педагогов мы опирались на разработанный Л. М. Митиной психологический механизм профессионально-личностных изменений учителя. Автором выделено четыре стадии конструктивного изменения личности педагога: подготовка, осознание, переоценка и действие. На каждой стадии происходит ряд взаимосвязанных процессов: мотивационные (степень готовности к изменению в профессиональной деятельности и осознания необходимости изменений); когнитивные (осознание новых форм и ценностей деятельности); аффективные (переоценка своего профессионального поведения и своей личности); поведенческие (закрепление в поведении и поддержание нового стиля поведения) [1].

Наличие ценностных ориентиров деятельности и положительной мотивации является основой для успешного формирования инклюзивной компетентности педагога, что определило основную задачу информационно-ориентировочного этапа: формирование ценностного отношения к лицам с ОПФР и положительной мотивации к педагогической деятельности в инклюзивном классе. Гарантом успешности формирования компонентов инклюзивной компетентности педагога являются теоретические знания и практические умения в области организации совместного обучения. На начальном информационно-ориентировочном этапе педагог получает информацию, расширяющую его представления об инклюзивных интеграционных процессах в образовании посредством организации междисциплинарных связей и самостоятельной работы слушателей, на содержательно-технологическом этапе он осваивает теоретические знания и практические умения организации образовательного процесса в условиях инклюзии в процессе изучения модуля «Основы инклюзивного образования», организации научно-исследовательской деятельности и включения в квазипрофессиональную деятельность. Умение самостоятельно организовывать образовательный процесс, анализировать свою деятельность как педагога инклюзивного (интегрированного) класса происходит на прикладном этапе посредством включения в учебно-профессиональную (стажировка) и научно-исследовательскую деятельность.

При выборе форм, методов и средств формирования инклюзивной компетентности мы ориентировались на структурные компоненты инклюзивной компетентности педагога (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный) и специфику организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования взрослых. Специфика образовательного процесса в условиях дополнительного образования взрослых такова, что нельзя провести четкой границы в реализации этапов формирования инклюзивной компетентности. Так, на мотивационно-ценностном этапе работа направлена не только на формирование ценностного отношения к лицам с ОПФР, толерантности, терпимости, мотиваций к деятельности, но и на знакомство с определенными понятиями и положениями образовательной инклюзии (интеграции), что является составной частью содержательно-технологического этапа. В процессе реализации содержательно-технологического этапа обучающиеся вовлечены в квазипрофессиональную деятельность в целях формирования у них умений осуществления практической деятельности (практико-прикладной этап).

Первый этап методики формирования инклюзивной компетентности педагога в условиях учреждения дополнительного образования взрослых — информационно-ориентировочный, направленный на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии и приобретение педагогом способности принимать решения на основе системы знаний, необходимых для осуществления образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. Данный этап осуществляется на первом и втором этапах обучения в ходе изучения дисциплин социально-гуманитарного, общепрофессионального циклов, а также дисциплин специальности: «Нормативное правовое обеспечение начального образования», «Социально-правовая защита детства», «Детская литература» и др. Результатом данного этапа должно стать формирование у обучающихся ценностных ориентиров и положительной мотивации к освоению новых норм профессиональной деятельности в процессе обучения и самообразования, стремление изменить свою деятельность на их основе, формирование мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности, готовности к осуществлению инклюзивного обучения.

В качестве основных направлений деятельности по формированию инклюзивной компетентности на информационно-ориентировочном этапе выступают: вовлечение слушателей в деятельность по наблюдению за осуществлением процесса инклюзивного (интегрированного) обучения; анализ состояния развития инклюзивных процессов за рубежом и в Республике Беларусь; изучение нормативных правовых документов, регламентирующих организацию образовательного процесса на первой ступени общего среднего образования; включение в процесс осознания проблемы лиц с ОПФР посредством организации междисциплинарных связей; моделирование ситуаций выбора, принятие решения в определенных ситуациях, возможных при инклюзивном обучении. Особое внимание в методике формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых уделено использованию потенциала междисциплинарных связей, что позволяет сэкономить временные затраты в рамках изучения основного модуля «Основы инклюзивного обучения».

Ведущими формами и методами на данном этапе методики являются лекционные и семинарские занятия, активные и интерактивные методы обучения («Аллитерация», «Зеркало», «Факты, только факты», «Зигзаг»), методы организации рефлексивной деятельности слушателей («Сад», «Таблица “З-Х-У”»), метод проектов, управляемая самостоятельная работа.

Отличительная особенность содержательно-технологического этапа в контексте методики формирования инклюзивной компетентности педагога заключается в том, что в его рамках необходимо обеспечить слушателей теоретическими знаниями и практическими умениями, позволяющими профессионально осуществлять педагогическую деятельность в условиях интегрированного (инклюзивного) обучения посредством приближения к проблемам обучения детей с ОПФР, что обуславливает направления деятельности по формированию инклюзивной компетентности педагога на данном этапе: изучение основ коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках изучения модуля «Основы инклюзивного обучения» («Основы интегрированного обучения и воспитания») учебной дисциплины «Педагогика начального образования»; включение в деятельность, моделирующую педагогическую в условиях инклюзии посредством решения педагогических ситуаций и задач; освоение педагогических технологий, методов и форм организации совместного обучения учащихся с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников; интеграция теоретических знаний и практических умений, полученных в ходе изучения дисциплин учебного плана переподготовки; включение слушателей в проектную

и научно-исследовательскую деятельность по проблеме организации обучения детей с ОПФР в условиях инклюзии (интеграции) посредством написания курсовых проектов. Результатом реализации содержательно-технологического этапа является формирование когнитивного и деятельностного компонентов инклюзивной компетентности: понимание технологии организации образовательного процесса в инклюзивном классе с учётом образовательных возможностей всех обучающихся, необходимости вовлечения в образовательный процесс всех учащихся независимо от уровня их развития и особенностей психофизического развития.

Основными формами и методами формирования инклюзивной компетентности педагога на данном этапе выступают активная лекция, приемы технологии развития критического мышления («Концептуальная таблица», «Фишбоун», «Бортовой журнал»), ролевые игры, позволяющие интенсифицировать образовательный процесс (организовать обучение через деятельность, активное включение в процесс познания с опорой на личный опыт обучающихся), что вызвано ограниченными временными рамками получения дополнительной специальности в рамках переподготовки; кейс-метод, методы организации рефлексивной деятельности (активизация интеллектуальной, личностной, коммуникативной рефлексии, формирование способности к самоанализу деятельности; к оценке себя как педагога, осуществляющего обучение в условиях инклюзии, умение корректировать свою деятельность), курсовая работа (развитие у педагогов поисково-исследовательских умений, научное осмысление проблемы, углубление знаний по специальной психологии и коррекционной педагогике).

Третий этап — прикладной — направлен на развитие и применение сформированных знаний и умений в практической и исследовательской деятельности и осуществляется в межсессионный период; позволяет актуализировать когнитивный компонент инклюзивной компетентности непосредственно в процессе организации совместного обучения учащихся на первой ступени общего среднего образования. В рамках данного этапа предусмотрены следующие направления деятельности педагогов: включение в учебно-профессиональную, научно-исследовательскую и проектную деятельность (подготовка группового проекта, отражающего актуальные вопросы инклюзивного образования), что обусловило выбор соответствующих форм и методов формирования инклюзивной компетентности: метод проектов, методы организации исследовательской деятельности, рефлексивные методики, стажировка (включение слушателей в учебно-профессиональную деятельность, посещение и проведение уроков и воспитательного мероприятия в инклюзивном (интегрированном) классе). Результатом данного этапа является формирование деятельностного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности: сформированность практических умений организации образовательного процесса в условиях инклюзивной практики.

Формирование инклюзивной компетентности слушателей, по нашему мнению, будет эффективным при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности педагога с учётом состояния ее сформированности, целенаправленности и последовательности формирования ее компонентов; включение в учебный план дисциплин специальностей переподготовки модуля «Основы инклюзивного обучения»; применение технологии контекстного обучения; интенсификация образовательного процесса; использование потенциала дисциплин учебного плана переподготовки; осуществление содержательно-методической взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности; включение слушателей в практическую деятельность в естественных условиях обучения [2].

Заключение. Эффективность представленной методики формирования инклюзивной компетентности в условиях дополнительного образования взрослых обеспечивается за счет:

- системности включения слушателей в постоянную усложняющуюся учебную и внеучебную деятельность, соответствующую контексту будущей профессиональной педагогической деятельности в инклюзивном классе;
- целенаправленности и последовательности формирования каждого компонента инклюзивной компетентности педагога;
- использования комплекса форм (лекции, семинары, управляемая самостоятельная работа, стажировка) и методов (активные и интерактивные методы обучения, ролевые игры, метод проектов, решение педагогических задач, методы технологии развития критического мышления, методы организации рефлексивной деятельности), обеспечивающих эффективность и интенсивность формирования знаний и умений, профессионально ориентированных ценностей и мотивов деятельности, повышение самостоятельности педагогов.

Список цитируемых источников

1. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
2. Турченко, И. А. Организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых / И. А. Турченко // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 323—325.

В. В. Хитрюк, Е. А. Лемех

Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

РЕБЁНОК С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Введение. Фундаментальными положениями инклюзивного образования являются идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, организации образовательного процесса на основе учёта особых потребностей каждого ребёнка. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь определяет задачу создания адаптивной образовательной среды, удовлетворяющей особым образовательным потребностям каждого ребёнка [1].

Задача включения детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) в образовательный процесс учреждения общего среднего образования чрезвычайно важна и одновременно очень сложна. Особенности ребёнка с РАС, проявляющиеся в восприятии информации, коммуникации, деятельности, поведении, требуют адресной адаптации образовательной среды, определения функций и содержания деятельности педагогического персонала учреждения образования и их подготовки к работе по включению ребёнка в образовательный процесс [2; 3]. Образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки учителей общего среднего образования предполагают изучение одной дисциплины — «Теория и практика специального образования» (34 часа), содержание которой позволяет лишь познакомить будущего педагога с особенностями личности детей с РАС, что дает основания утверждать, что именно учителя, являясь центральной фигурой образовательного процесса, оказываются наиболее неподготовленными к включению в образовательный процесс ребёнка с РАС.

Налицо оказываются противоречия между социальной востребованностью и необходимостью обеспечения условий инклюзивного образования ребёнка с РАС, неразработанностью его ресурсного обеспечения, учитывающего его особые образовательные потребности; пониманием роли учителя в адаптации образовательного процесса с учётом особых образовательных потребностей ребёнком с РАС и отсутствием системы профессиональной подготовки педагогов, учитывающей новые условия образовательной ситуации. Объективность характера противоречий и необходимость поиска путей их разрешения обуславливают актуальность определения содержания подготовки будущих педагогов к работе с ребёнком с РАС в инклюзивном образовании. Целесообразность фокусирования внимания на данной теме усиливается тем, что сейчас осуществляется разработка образовательных стандартов высшего образования первой ступени поколения 3+ и учебных планов.

Основная часть. Учебный план учреждения высшего образования является гибким инструментом, позволяющим отреагировать на возникающие запросы социального сообщества и требования, предъявляемые к профессиональной подготовке специалистов. Макетный образец учебной программы дисциплины по выбору (факультативной дисциплины) «Обучение и воспитание ребёнка с РАС в инклюзивном образовании» (аудиторных часов — 34) для студентов педагогических специальностей. *Цель* дисциплины — раскрыть содержание работы учителя с детьми с РАС в инклюзивном образовании. *Задачи:* сформировать умение работать с учётом адаптированной образовательной программы обучающегося с РАС в условиях инклюзивного образования; обеспечить овладение стратегиями работы с нежелательным поведением детей с РАС; обеспечить овладение практическими методами и приемами обучения и воспитания детей с РАС.

В результате изучения предлагаемой дисциплины будущий педагог должен знать особые образовательные потребности ребёнка с РАС; характер специальных образовательных условий для обучающегося, структуру и содержание адаптированной образовательной программы, основные подходы в работе с нежелательным поведением детей, уметь учитывать особые образовательные потребности ребёнка в образовательном процессе, работать в группе сопровождения, моделировать адаптированную образовательную программу и реализовывать её, владеть методами обучения и воспитания, методами взаимодействия с семьёй ребёнка.

Содержание программы дисциплины по выбору (факультативной дисциплины) раскрывается рядом тем.

1. *Характеристика особых образовательных потребностей детей с РАС.* Понятие «расстройство аутистического спектра» (РАС). Особенности социального, сенсорного, речевого, познавательного развития детей с РАС: нарушение коммуникации; нарушение речевого развития; особенности восприятия; неравномерность развития психических функций; повышенная пресыщаемость; стереотипное, однообразное поведение; слабо развитая способность к имитации, подражанию; специфика интеллектуального развития. Особенности проявления на разных возрастных этапах. Функциональные возможности обучающихся с РАС: приверженность выработанному порядку, старательность и упорство, ответственность и честность, направленность на учебу, отличная память на фактическую информацию и детали, прочность освоенных навыков, возможные избирательные интеллектуальные интересы и способности. Характеристика особых образовательных потребностей детей с РАС.

2. *Характеристика специальных образовательных условий для детей с РАС.* Специальные условия для детей с РАС (исходя из особых образовательных потребностей). Функции рационально организованной образовательной среды для детей с РАС. Структурирование времени, деятельности и пространства. Приспособительные

изменения всех аспектов образовательной среды: предметного (помещение, мебель, учебное оборудование, учебно-дидактические материалы, предметы быта и др.), пространственного (микропространство (рабочее поле, рабочее место); замкнутое пространство (школа, учебные и другие помещения школы, коридор); открытое пространство (двор, детская площадка); маршруты передвижения в пространстве); организационно-смыслового (режимы, дозировки, правила); социально-психологического (значимые Другие, социальные роли, социальные отношения, социальные потребности, социальный статус, чувства и привязанности).

3. *Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребёнка с РАС.* Понятие «адаптированная образовательная программа» (АОП). Структура АОП: индивидуальный учебный план, адаптированные программы предметных областей, индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения, расписание занятий. Объекты адаптации и модификации. Цель и задачи АОП для детей с РАС. Планируемые образовательные результаты детей с РАС (компонент «жизненной компетенции» по Н. Н. Малофееву). Задачи коррекционно-развивающего компонента программы: установление эмоционального контакта с ребёнком с РАС, обеспечение усвоения ребёнком организационно-временных требований; становление взаимодействия, саморегуляции и произвольности поведения ребёнка с РАС; оказание помощи ребёнку с РАС в усвоении учебных умений и академических навыков; развитие речи (устной и письменной) и коррекция нарушений речи; поддержка социального развития.

4. *Организация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС.* Организационно-содержательные аспекты деятельности группы психолого-педагогического сопровождения (ППС) в учреждении образования. Направления деятельности группы ППС: педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое, медико-педагогическое. Принципы организации командной работы: мультидисциплинарный, междисциплинарный. Задачи ППС на разных ступенях общего среднего образования. Этапы и уровни сопровождения ребёнка с РАС. Специфика профессиональной деятельности специалистов группы ППС обучающегося с РАС в инклюзивном образовании. Особенности профессиональной деятельности учителя в инклюзивном образовании ребёнка с РАС. Роль тьютора (воспитателя) в ППС ребёнка с РАС в инклюзивном образовательном пространстве. Взаимодействие учителя и тьютора (воспитателя).

5. *Эффективные стратегии работы с проблемным поведением обучающегося с РАС.* Проблемы поведения и возможности их разрешения. Опасные ситуации. Страхи. Необычные пристрастия. Агрессия. Стереотипность. Основы функционального анализа поведения (ФАП): функции поведения (социальное внимание, получение желаемых предметов или занятий, побег или избегание, сенсорная стимуляция). Педагогические стратегии и приемы устранения нежелательного поведения: предоставление выбора, визуальные подсказки о переменах, использование «поведенческой инерции», увеличение предсказуемости, разнообразие видов деятельности, переключение внимания, увеличение объема социального внимания, обучение сверстников (одноклассников) позитивному социальному взаимодействию с ребёнком с РАС. Подходы к формированию социально приемлемых моделей поведения: обучение альтернативному поведению, обучение умению переносить актуальную ситуацию.

6. *Способы и формы организации взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС.* Учет биологических и психологических факторов в работе с родителями детей с РАС. Варианты отношения родителей к нарушению психического развития у своего ребёнка и возможности коррекции: оппозиционное отношение, формальное доверие, неполное доверие, конструктивное взаимодействие (по С. А. Морозову). Задачи работы с родителями детей с РАС: информационная, обучающая, координационная. Содержание, методы, формы взаимодействия специалистов с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС.

В основе методической модели изучения предлагаемой дисциплины должны быть положены практико-ориентированные методы (кейсы, разработка собственных методических продуктов с учётом особых образовательных потребностей ребёнка с РАС и т. д.).

Заключение. Эксклюзивность характеристик инклюзивного образования и его полисубъектность требуют организации системной целенаправленной работы по подготовке всех педагогических кадров. Определение содержания такой работы должно базироваться на субъектно-функциональном анализе содержания деятельности каждого участника из числа педагогических кадров (педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др.), а также содержательном анализе образовательных стандартов подготовки будущих педагогов и определения дефицитарных полей с последующим их заполнением. Содержание настоящей статьи отражает результаты научно-исследовательской работы «Научно-методическое обоснование и разработка модели ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с аутистическими нарушениями» (государственная регистрация № 20151440).

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://asabliva.by>. — Дата доступа: 29.08.2015.
2. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект. [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/>. — Дата доступа: 20.09.2015.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : метод. рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной шк. / отв. ред. С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. — М. : МГППУ, 2012. — 80 с.

УДК 376(075)

Е. П. Боброва

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие инклюзивного образования вызывает потребность в специалистах, способных к нестандартному решению задач обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, не выделяя их из общеобразовательной среды. Научный потенциал и опыт специального образования позволяют изучить особые потребности учащихся и систему оказания им помощи в получении образования. Возникает вопрос, является ли формирование компетенций учителя-дефектолога необходимым и достаточным условием для работы педагога в условиях инклюзии.

Проблема подготовки и переподготовки специалиста к работе в условиях инклюзивного образования, на наш взгляд, прежде всего состоит в неоднозначном толковании его сущности. В научных публикациях широко представлена точка зрения, рассматривающая интеграцию и инклюзию как две фазы одного процесса: инклюзивное образование появилось в результате эволюции специального образования «от сегрегации через интеграцию к инклюзии». Другая точка зрения: инклюзивное образование представлено как ступень развития и демократизации системы образования, процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех.

Основная часть. Сущность инклюзивного образования наиболее ярко, на наш взгляд, раскрыта в идее международного движения «Образование для всех», результатом которого стала Всемирная декларация об образовании для всех (Джомтген, 1990). Возникновение взаимного культурного обмена, установление диалога между различными странами показало, что все люди без исключения должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях. Инклюзивное образование 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.

Ключевыми принципами движения «Образование для всех» стали: всеобщий доступ к обучению детей, молодежи и взрослых, содействие обеспечению равенства, особое внимание к качеству образования и учебным результатам, расширение средств и масштабов базового образования, улучшение условий для образования и укрепления международных партнерских связей. К лицам, нуждающимся во включении в образовательный процесс, отнесены дети из семей беженцев или перемещённых лиц; дети, живущие в условиях нищеты; дети, труд которых используется для оказания домашних услуг; дети, оказавшиеся в зонах конфликтов; дети-солдаты; дети с ограниченными возможностями; дети из семей кочевников; дети, ставшие сиротами после смерти родителей от вич-инфекции; беспризорные дети; работающие дети; этнические и языковые меньшинства; мигранты; религиозные меньшинства; коренные народы и др.

Термин «инклюзия» был введен в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Инклюзивное образование призвано демократизировать образовательную среду и создать возможности для качественного образования и социализации всех без исключения детей. Принципы инклюзии на первый план выдвигают *ценность человека*, принятие разнообразия, непохожести. Ценность человека не привязывается к его способностям и достижениям. Образование осуществляется в контексте реальных взаимоотношений, где каждый человек не похож на другого, где разнообразие является преимуществом в получении социального опыта и реального взгляда на жизнь. Главные принципы инклюзивного образования: равные возможности, толерантность, сотрудничество, индивидуализация, обучение в течение всей жизни.

Категория «дети с особыми образовательными потребностями» представлена не только в отрасли специального образования, но и в широком социальном контексте. Особые образовательные потребности могут возникнуть как под влиянием нарушений психофизического развития, так и под влиянием неблагоприятных факторов социокультурного развития ребёнка. Обратимся к содержанию понятия «особые образовательные потребности».

По мнению В. И. Лубовского, особые образовательные потребности детей с недостатками в развитии представляют собой совокупность особенностей, которые среди всех специфических черт определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении. Иными словами, особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребёнок с недостатками развития в процессе обучения. «Особые образовательные потребности детей с недостатками развития проявляются в раз-

ной степени выраженности и в разных сочетаниях. Это требует наличия разнообразных форм организации обучения — от глубоко дифференцированного до инклюзивного, которое возможно только для детей со слабовыраженными недостатками развития [1, с. 63].

Педагогический словарь определяет сущность понятия «специальные образовательные потребности»: потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особым содержанием и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [2, с. 112].

Современные научные исследования позволили выделить особые образовательные потребности, общие для разных категорий учащихся с особенностями психофизического развития: потребность во введении специальных разделов обучения, в использовании специфических средств обучения и особом сочетании методов и приемов обучения и воспитания; потребность в индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды; потребность в максимально раннем начале обучения, определении особых временных рамок образовательного процесса; потребность в квалифицированной коррекционно-педагогической помощи, преемственности в работе специалистов и родителей.

Задача школы состоит в создании условий гибкой системы учета индивидуальных образовательных потребностей каждого. Система психолого-педагогического сопровождения также направлена на разнообразие и решение проблемы всех, не выделяя групп обучающихся, включенных в образовательный процесс. Если особое внимание привлекать лишь к учащимся с особенностями психофизического развития и подчеркивать их присутствие в школе, классе, то возникнет риск автоматической подмены интегрированного обучения и воспитания и тех нерешенных проблем, которые возникли в общественном сознании. Интеграция находит отражение в сближении специального и общего среднего образования (обучение рядом). Институты специального образования располагаются в учреждениях общего среднего образования, создавших условия для его осуществления. Проблема интегрированного обучения и воспитания состоит в психологической ущемленности ребёнка и его родителей. На первый план выходят проблемы взаимоотношений, формирования социокультурного пространства. Поэтому основным преимуществом инклюзии перед интегрированным обучением и воспитанием является не выделение отдельных классов и групп, а полное включение ребёнка в школьную жизнь и сопровождение каждого ученика по запросу (обучение вместе).

В публикациях зарубежных авторов представлены признаки, по которым школу можно считать инклюзивной: позитивное отношение коллектива школы к инклюзивным подходам в образовании, атмосфера поддержки и уважения индивидуальных различий, доброжелательная обстановка для детей с особыми образовательными потребностями, возможность гибкого расписания занятий, выбора предметов обучения, при необходимости помощь специального педагога и волонтеров, возможности для формального и неформального обучения с использованием метода взаимного обучения сверстников (peer-tutoring), проведение модификации учебного плана, создание условий формирования дружеских отношений между учащимися, использование командного подхода в продвижении инклюзии в школе, активное участие родителей в деятельности школы.

Заключение. Существует необходимость целенаправленной подготовки специалистов, ориентированных на инклюзивное образование. Проведенный анализ позволил заключить, что не является достаточным изучение психофизиологических особенностей учащихся, выделенных в группы на основе структуры нарушения, и специфики их обучения и воспитания. Несомненно, в условиях инклюзивного образования перед педагогом стоит задача овладения различными формами организации специальной психолого-педагогической помощи обучающимся, способами преодоления затруднений, которые возникают у каждого ребёнка в ходе обучения с учётом разнообразия обучающихся. Однако понять природу возникающих затруднений необходимо не для того, чтобы провести грань между принятой нормой и проявлением разнообразия. Инклюзия имеет силу в том случае, когда принимается постулат, что каждый ребёнок испытывает свойственные ему затруднения, нуждается в помощи.

Главным условием инклюзии является признание *ценности человека*, принятие его, не выделяя, не подчеркивая его непохожесть. На первый план выступает система отношений между всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, которое требует отказа от стереотипов, сложившихся в процессе дифференцированного обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития, перехода от внешнего, физического восприятия человека к социальной перцепции. Главная задача школы — создать условия для того, чтобы каждый ученик почувствовал, что он среди таких же не похожих друг на друга людей, каждый из которых нуждается в определенной помощи, внимании, сопереживании.

Проведенный анализ показал, что инклюзивное образование может рассматриваться только как система согласованных действий всех участников образовательного процесса. Каждому специалисту в данной системе (не только учителю-дефектологу) необходима профессиональная и личностная готовность к принятию решений в нестандартных ситуациях, специальная подготовка к работе с ребёнком на гуманистической основе. Компетентность педагога, сопровождающего ученика с особыми образовательными потребностями, базируется на педагогической стратегии понимания и принятия каждого ученика, помощи по запросу и отсутствии «ярлыков».

Список цитируемых источников

1. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml>. — Дата доступа: 02.02.2017.
2. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь : учеб. пособие / сост. Н. В. Новоторцева. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб. : КАРО, 2006. — 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ НА ВВОДНЫХ УРОКАХ СТЕРЕОМЕТРИИ

Введение. Дифференцированный подход к обучению является классическим и общепринятым. Каждый учитель в процессе преподавания должен ориентироваться на индивидуальные особенности обучающегося. Однако проблема дифференциации на уроках остаётся открытой. Мы предлагаем обратиться к нашему опыту дифференцированного преподавания геометрии.

Систематический курс геометрии преподаётся учащимися в течение пяти лет. Продолжительность обучения обуславливает различия в методике преподавания разных тем этого курса. Индивидуальный подход в обучении определяет не только возраст учащихся, но и их логическое развитие, которое формируется в результате изучения предыдущих разделов курса. Недостаточное внимание к психологическим особенностям учащихся при изучении стереометрии приводит к непониманию изучаемого раздела. Чтобы этого не случилось, необходимо опираться на интуицию учащихся, широко применять наглядность в процессе изучения материала, делать чертежи изучаемых геометрических тел, обращаться к моделированию их, уделяя внимание выявлению внутренних логических связей между группой изучаемых фигур и их свойствами.

Основная часть. Наглядный курс стереометрии помогает учащимся увидеть общие существенные признаки геометрических тел и их отличительные характеристики. Для создания конкретных геометрических образов рассматриваются чертежи, осуществляется поэтапное изображение образов. Построение геометрического образа развивает пространственное воображение, память, повышает интерес к предмету. Таким образом, осуществляется процесс моделирования, который учит находить конструктивное решение задач, помогает обучающемуся осознанно воспринимать и осознавать теорию, обеспечивает активность и самостоятельность обучающихся, усиливает развивающую составляющую обучения.

Учителю, преподающему математику в старших классах, известны определённые трудности, которые возникают у обучающихся при изучении аксиом стереометрии, при изображении фигур соответственно условию задач. Поэтому на этапе обучения решению задач учитываются следующие условия: 1) изображение фигур должно быть верным, необходимо представлять фигуру в соответствии с параллельной проекцией оригинала; 2) изображение фигур должно быть наглядным и вызывать пространственное представление о форме оригинала; 3) изображение должно быть доступно выполнимым, когда правила построения максимально просты.

Зачастую затруднения в усвоении легко преодолимы, если на самых ранних этапах обучения теоретический материал преподносится на основе заданий (или с выходом на задания), требующих построения пространственных фигур и построений на изображениях этих фигур. Всё это создаёт опорные, определяющие моменты в преподавании стереометрии, которые позволяют сформировать пространственные преобразования; увеличить вариативность методов обучения, используя моделирование, наглядность, чертежи и рисунки; усилить эффективность обучения через дифференцированный подход к учащимся, проблемный и поисковый характер обучения, групповые самостоятельные работы по заданиям на построения, связанные с пространственными фигурами; использовать практические иллюстративные работы, тренировочные и исследовательские, творческие и обобщающие работы; сделать раздел стереометрии наглядным, доступным, интересным; систематизировать знания в геометрии.

Роль наглядности в обучении и степень её применения зависят от возрастных особенностей учащихся, их уровня подготовленности, суммы стартовых знаний по математике, именно поэтому, прежде чем перейти к абстрактным понятиям и логическим умозаключениям, учитель знакомит обучающихся с конкретными геометрическими формами, на базе которых развивается абстрактное мышление. На уроках стереометрии это возможно путем использования учебно-наглядных пособий: моделей, плакатов, таблиц, схем и проволочных каркасных моделей. С изображением некоторых пространственных фигур (параллелепипед, куб) обучающиеся уже знакомы с 5-го класса, и учитель, опираясь на представления о них, может использовать модели этих фигур уже на первых уроках стереометрии. Оказалось эффективным использовать каркасные проволочные модели многогранников для существенного облегчения понимания учащимися 10-го класса особенностей изображения пространственных фигур на плоскости, взаимного расположения прямых и плоскостей в пространстве.

Описание многогранника, параллелепипеда, n -угольной призмы, прямоугольной пирамиды вводятся в старших классах впервые, тогда как представления о прямоугольном параллелепипеде, прямой призме, правильной треугольной пирамиде и тетраэдре формируются у учащихся уже с 7-го класса. Одной из первостепенных задач в изучении старшеклассниками стереометрии является формирование умения описывать многогранники и уметь их изображать. Описание сопровождается их графическими моделями, используя ранее полученные знания, что за изображение любого треугольника (правильного, прямоугольного, равнобедренного) принимаем любой треугольник, за изображение любого параллелограмма, в том числе прямоугольника, ромба, квадрата, можно принять любой параллелограмм.

Так, на уроках мы демонстрируем каркасные модели многогранников, которые отображают некоторые их свойства, а для учащихся юношеского возраста даём общие представления о данном виде геометрических фигур. Например, очень полезно на уроке сопоставлять различные виды призм одновременно. Для этого эти модели важно показать все сразу на вводном занятии, чтобы учащиеся могли увидеть общие элементы и их различие. Полезно на занятиях, используя каркасные модели, дать полное представление о многограннике, параллелепипеде, n -угольной призме и n -угольной пирамиде. Введение новых понятий целесообразно сопровождать демонстрацией физических и графических моделей многогранников. Очень хорошо перед этим провести систематизацию изученных сведений о многогранниках. После описания учителем предлагается последовательность их графического построения. По окончании урока учитель обобщает, повторяет определения и основные элементы геометрических тел.

На следующем занятии целесообразно закрепить изученный материал практической иллюстративной работой, например по теме «Многогранники». *Цель* — создание условий учащимся путем самостоятельного рассмотрения наборов моделей различных многогранников и чертежей и измерения соответствующих элементов установить вид каждого из них с определенной степенью точности. *Оборудование*: наборы каркасных моделей многогранников, относящихся к призме, измерительные приборы (транспортир, треугольник, линейка).

Ход работы.

1. Повторить самостоятельно по учебнику определения многогранников: куба, параллелепипеда (прямого и прямоугольного), призмы, правильной призмы.
2. По полученным каркасным моделям (2-3 штуки) или плакатам с рисунками (чертежами) учащиеся определяют вид многогранника, формулируют его определение.
3. Оформление работы: указывается номер многогранника или рисунка, вид его, проведенные измерения, формулируют определение, подводят итог.

Результатом работы обучающихся могут стать чертежи моделей, изготовление из цветного картона соответствующего многогранника. Эффективно предложить учащимся домашние исследовательские практические работы на тему «Правильные многогранники» или тренировочную практическую работу на вычисление площади поверхности параллелепипеда или другого многогранника. Учитель может составить различные по целевому назначению практические работы, обеспечивающие все этапы обучения. Практическая работа развивает у учащихся конструктивно-геометрические умения и навыки в непосредственной связи с развитием логического и пространственного мышления.

Заключение. Моделирование — неотъемлемая составная часть работы учителя математики. Особенно при изучении стереометрии в старших классах каркасная модель приобретает особую обучающую ценность. С помощью проволочных каркасных моделей учителю удастся выразительно показать основную фигуру, её сечение и вспомогательные построения. Используя наглядные пособия, каркасные модели на уроках, мы получаем положительные результаты в обучении: постепенно увеличивается объём работы на уроке вследствие повышения внимания и хорошей работоспособности учащихся, усиливается стремление к творческой активности. Использование наглядности побуждает учащихся к активной деятельности и самоконтролю. Повышается их предметная мотивация, что положительно сказывается на успеваемости.

УДК 373.3

Н. А. Василевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях реформирования общеобразовательной школы в Республике Беларусь приоритетное значение приобрело формирование личности, способной своевременно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям современного общества, самостоятельно мыслить, приобретать и применять на практике необходимые ей знания и умения.

Общеизвестно, что усвоение новых знаний и формирование умений и навыков во многом определяются общим уровнем интеллектуального развития школьников. Однако зачастую в школьной практике развитие учащихся оценивают с точки зрения их информированности, накопления отрывочных сведений и фактов, взятых из самых различных источников. Высокий уровень развития иногда определяется обилием научной терминологии в лексиконе младших школьников. Нередко учащиеся даже не понимают смысла понятий, которыми апеллируют в речи. Успешно выполняя «предметные действия» по образцу, такие «развитые» школьники очень часто испытывают значительные трудности при выполнении практических заданий на усвоенное правило, представленное в нестандартной ситуации, допускают существенные ошибки при выполнении заданий, требующих применения логических умений, таких как умение анализировать и выделять главное, сравнивать, обоб-

щать, устанавливать причинно-следственные связи и т. п. В этой связи первостепенной задачей школьного обучения является формирование у учащихся общелогических умений и навыков. Важная роль при этом отводится начальному этапу обучения, когда осуществляется переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, которое предполагает овладение ребёнком основными логическими умениями. На необходимость формирования у младших школьников логических умений и навыков указывают в методической литературе, однако конкретной программы, определяющей содержание логических умений и навыков, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении учебного материала, пока нет. В результате работа над формированием учебно-логических умений ведётся стихийно, без знания системы необходимых приёмов, без знания их содержания и последовательности формирования и, соответственно, без надлежащего руководства со стороны учителя. Школьники при этом непроизводительно затрачивают много усилий на поиск верных ходов мысли. Путём проб и ошибок они вынуждены конструировать способы учебно-познавательной деятельности. Однако эти способы не всегда являются рациональными и правильными. В итоге большинство учащихся вовсе не овладевает начальными логическими умениями даже в старших классах. Несформированность учебно-логических умений и навыков отрицательно сказывается на развитии мыслительной деятельности школьников и приводит к тому, что усваиваемые ими знания характеризуются фрагментарностью, неосмысленностью и бессистемностью. Это серьёзно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Поэтому формирование общелогических умений и навыков как основы развития у школьников потребности и способности к непрерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни — одна из стратегических целей, стоящих перед современной школой.

Основная часть. Реализация цели формирования логических умений и навыков предполагает соответствующую подготовку педагогов, осознавших, принявших и способных в своей практической деятельности реализовывать эту образовательную идею. Особое значение данная проблема имеет для подготовки учителей начальных классов, закладывающих у младших школьников фундамент самоорганизации не прекращающейся в течение всей жизни познавательной деятельности. Их подготовка к формированию общелогических умений и навыков у младших школьников выделяется в отдельную проблему не только в практическом, но и теоретическом плане.

Подготовка студентов — будущих учителей начальных классов — к формированию у младших школьников общенаучных умений и навыков предусматривает решение следующих задач: изучение сущности общелогических умений, специфики основных компонентов каждого отдельного умения; определение места и роли логических умений в процессе обучения; первоначальное овладение студентами умением формировать у младших школьников логических умений; совершенствование умений в период прохождения педагогических практик.

В связи с этим одним из направлений в подготовке студентов является совершенствование содержания университетского образования, предполагающее включение системы знаний о сущности и видах логических умений, о закономерностях и условиях их формирования у младших школьников. Теоретическая подготовка студентов предполагает введение в учебный план специальности «Начальное образование» факультативного курса «Методика формирования у младших школьников логических умений и навыков». Курс рассчитан на 20 часов с лекционными и практическими занятиями. Представим примерную тематику и содержание курса (рисунок 1).

| Тема и ее краткое содержание |
|--|
| Логические умения и навыки: сущность и содержание. Сущность понятий «умение», «навык», «логические умения и навыки», «общеучебные умения и навыки». Классификация учебных умений и навыков. Сущность «переноса» умений. Состав и особенности логических умений |
| Учебная деятельность как основа формирования логических умений и навыков младших школьников. Сущность понятия «учебная деятельность». Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Взаимосвязь и взаимообусловленность становления учебной деятельности и формирования логических умений и навыков |
| Содержательно-процессуальные основы формирования логических умений и навыков. Специфика содержания образования в начальной школе. Этапы, формы, методы и средства формирования у младших школьников логических умений и навыков |
| Методика формирования умений анализировать и выделять главное. Сущность и особенности умений анализировать, синтезировать, выделять главное. Этапы, методы и средства формирования умений анализировать и выделять главное |
| Методика формирования умения сравнивать. Сущность и особенности умения сравнивать. Виды сравнения. Этапы, методы и средства формирования умения сравнивать |
| Методика формирования умения обобщать. Сущность и особенности умения обобщать. Виды обобщения. Этапы, методы и средства формирования умения обобщать |
| Методика формирования умений классифицировать и систематизировать. Сущность и особенности умений классифицировать и систематизировать. Этапы, методы и средства формирования умений классифицировать и систематизировать |
| Методика формирования умения устанавливать причинно-следственные связи. Сущность понятий «причина», «следствие», «связь». Особенности умения устанавливать причинно-следственные связи. Методы формирования умения устанавливать причинно-следственные связи |
| Моделирование процесса формирования логических умений и навыков. Сущность понятий «моделирование», «модель». Виды педагогических моделей. Характеристика модели формирования у младших школьников логических умений и навыков и её основных компонентов |
| Диагностика сформированности логических умений и навыков. Критерии и уровни сформированности логических умений и навыков у детей младшего школьного возраста. Методики диагностики логических умений и навыков |

Рисунок 1 — Примерный тематический план факультативной дисциплины
 «Методика формирования у младших школьников логических умений и навыков»

Заключение. Результатом целенаправленной подготовки студентов к формированию у младших школьников логических умений должна выступать их готовность к данному виду профессиональной деятельности. В структуре профессиональной готовности учителя к формированию у младших школьников логических умений можно выделить четыре взаимосвязанных структурных компонента: потребностно-мотивационный, выражающий осознанное отношение педагога к процессу формирования логических умений и их роли в разрешении актуальных проблем современного обучения; содержательный, объединяющий совокупность знаний учителя о сущности логических умений, их видах и структуре; оперативный, основанный на комплексе умений и навыков, базирующийся на знаниях о закономерностях их формирования; рефлексивный, характеризующий познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности.

УДК 376-053.5

С. Е. Гайдукевич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и план ее реализации на 2016—2020 годы. Согласно данным документам, школьное обучение и воспитание «особых» детей осуществляется на основе образовательных программ общего среднего образования. Внедрение в инклюзивном классе единой образовательной программы требует понимания сущности и технологии ее адаптации с учётом особых образовательных потребностей детей, их реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности. В этой связи на современном этапе развития инклюзивных процессов в системе образования Республики Беларусь особую актуальность приобретают вопросы адаптации образовательных программ, обеспечения учителей инклюзивных классов программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся, в первую очередь, на уровне содержания отдельных учебных дисциплин. Задача создания учебных материалов, отвечающих принципам разноуровневости, вариативности и коррекционной направленности, поставлена в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и плане ее реализации.

Основная часть. Современные исследователи инклюзивного образования указывают на необходимость системной разработки заявленной проблемы, акцентируют неоднородность возможностей детей в овладении общим содержанием образования, а также их потребностей в специализированной помощи (Ю. А. Афанасьева, Т. Г. Богданова, Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Е. З. Яхнина и др.). В исследованиях российских ученых отмечены определенные шаги в направлении дифференциации содержания образования: сформулированы специальные требования к формированию жизненных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных школах (О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская), разработан проект требований к результатам освоения ими основной образовательной программы начального образования, а также условия ее реализации (Е. В. Кулакова, Т. А. Соловьёва, М. Л. Любимов, Е. З. Яхнина). В то же время материалы публикаций названных и других авторов не определяют научно-теоретические и организационно-методические основы модификации содержания общеобразовательной подготовки с учётом инклюзивных процессов, не дают четких ориентиров и инструкций в отношении детей с особенностями психофизического развития по поводу реализации образовательных программ на уровне дошкольного и общего среднего образования.

В целях уточнения исходной научно-методической позиции решения данного вопроса нами было проведено сравнение подходов к формированию содержания образовательных программ в Республике Беларусь и странах, имеющих опыт реализации инклюзивного образования.

В Республике Беларусь на уровне общего среднего образования содержание образования представлено определенным базовым уровнем, который регламентирован образовательными стандартами, образовательными программами и является единым для всех обучающихся. В учебных программах на всех ступенях получения образования формулируются образовательные цели, единые для всех обучающихся. При этом педагоги и родители понимают, что не каждый здоровый ребёнок может овладеть данным базовым уровнем образования и выполнить все поставленные цели. При овладении образовательными программами реальные возможности обучающихся учитываются путем реализации принципа дифференцированного и индивидуального подхода: дозирования объема учебного материала и помощи учителя, регулирования темпа и интенсивности учебной работы. Обучение в классе идет на базовом уровне, при этом ученики объединяются в мобильные группы на основе их достижений, необходимой им помощи и условий учебной деятельности. Таким образом, имеет место единая

программа, единые цели обучения, создание необходимых обучающимся организационно-методических условий. Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей осуществляется за счет организационно-методического ресурса (варьирования условий обучения).

В европейских странах, в частности в Великобритании, Швеции, Дании, Норвегии, цель образования ориентирована на реальные результаты обучения (на то, что реально усвоено), определяется обязательный базовый уровень образования для всех. Это означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т. е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников. Обязательный уровень образования регламентирован образовательным стандартом и задаёт «нижнюю» границу усвоения учебного материала. В рамках базовой образовательной программы выделяются уровни, которые при едином содержании отражают дифференцированные требования к учебным достижениям: по степени овладения материалом (от репродуктивного до творческого), по уровню самостоятельности (от постоянной помощи со стороны учителя до полной самостоятельности). Наряду с этим учащимся предоставляется возможность «повышенной» подготовки. На базовом уровне на основе различий по глубине и сложности содержания образования надстраиваются «повышенные» уровни, при этом инструменты их разработки четко определены. Изменение содержания образования идет по принципу «загрузки». Все учащиеся начинают работать на базовом уровне, затем часть из них продолжает закреплять базовый уровень, другая часть переходит на повышенный уровень. Базовый и повышенный уровни реализуются за счет разработки дифференцированных учебных заданий, обеспечивающих на базовом уровне дозирование темпа, интенсивности обучения, помощи учителя; на повышенном — объема и сложности учебного материала. Уровень программы определяется на основе мониторинга достижений учащихся, который является узаконенной частью оценки прохождения государственной программы и не зависит от субъективного мнения педагога. Например, в Великобритании государственная программа средней школы разбита на 4 «ключевые стадии», которые соотносятся с возрастом, при этом стадии 1, 2, и 3 подразделяются на 8 уровней. Содержание контроля и оценка учебных достижений также отражают принятый уровневый подход: для каждого уровня разрабатывается соответствующая шкала оценивания [1, с. 42]. Уровневая организация содержания образования характерна для ряда развитых европейских стран. В большинстве своём она основывается на изменении степени сложности и объема учебного материала, темпа и «разовой порции» его усвоения [2, с. 18].

Таким образом, в описанной зарубежной практике имеет место единая уровневая учебная программа, единые цели (отражающие дифференцированные требования к учебным достижениям), создание необходимых обучающимся организационно-методических условий. Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей осуществляется за счет привлечения двух видов ресурсов: организационно-содержательного (адаптации содержания путем создания уровневых программ) и организационно-методического (варьирования условий обучения). Уровневая дифференциация имеет целый ряд преимуществ. С одной стороны, она способствует повышению учебной мотивации, интереса к предмету, раскрывает индивидуальность каждого учащегося; с другой — имеет инструменты адаптации и мониторинга освоения программного материала, дает учителю четкие ориентиры для отбора содержания и дифференциации учебной работы, позволяет сделать ее максимально адресной и целенаправленной [3, с. 39]. Такой подход позволяет адаптировать образовательный процесс с любой исходной точки и создавать возможности для успешного обучения всех детей, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Сравнение подходов к формированию содержания образовательных программ в Республике Беларусь и странах, имеющих опыт реализации инклюзивного образования, показывает наличие существенных различий. Содержание образования в нашей стране не ориентировано на нижнюю границу, не имеет инструментально обеспеченной уровневой организации и не представляет собой организационно-образовательный ресурс учета различий, в том числе особых образовательных потребностей. В этой связи зарубежные подходы к решению проблемы адаптации учебных программ в условиях инклюзивного образования, отработанные на практике и получившие широкое распространение во многих странах, не могут быть в полной мере применены к нашей реальности.

Очевидно, что основным ориентиром адаптации образовательных программ в отечественной инклюзивной практике выступит принцип «разгрузки» содержания образования. Возможны два варианта обеспечения особых образовательных потребностей учащихся за счет организационно-содержательного ресурса. Первый вариант предполагает, что содержание образования адаптируется путем создания индивидуальных образовательных программ (С. В. Алехина, Е. В. Самсонова и др.). Индивидуальная образовательная программа наряду с коррекционными занятиями включает в себя «индивидуальный учебный план», который обеспечивается за счет перераспределения учебных часов между учебными предметами, и собственно «содержание программы», отражающее задачи изучения учебных предметов, показатели достижений, перераспределение часов внутри предмета, изменение последовательности изучения тем, объема и степени сложности учебных заданий [4, с. 47]. В разделе «Содержание программы» представляются только те предметы, в освоении которых ребенок с особенностями психофизического развития испытывает реальные трудности. Согласно данному варианту процесс преподавания в инклюзивном классе идет на базовом уровне, ученики объединяются в мобильные группы для усвоения основной образовательной программы и стабильные группы для усвоения индивидуальной (адаптированной) программы. Второй вариант связан с разработкой уровневых программ учебных предметов, когда на основе базового уровня образовательной программы разрабатываются так называемые «разгруженные» уровни: адаптированный, модифицированный и другие, ориентиром для создания которых могут служить либо существующие образовательные программы специального образования, либо специально разработанные «инструменты» адаптации программ.

Реализация любого из представленных возможных вариантов модификации образовательных программ общего среднего инклюзивного образования сопряжена с разработкой научно обоснованного инструментария адаптации. Процесс внесения изменений в программы нуждается в нормировании: должен основываться на определенных принципах, правилах, иметь «границы» (до какого уровня снижается объем и сложность содержания), четкие алгоритмы. Инструментарий адаптации программ призван обслуживать данный процесс по вертикали (на разных ступенях образования) и горизонтали (в разных типах учреждений образования), обеспечивать его относительную независимость от субъективных факторов (профессионально-личностной компетентности педагогов).

Заключение. Проблема организации обучения инклюзивного класса по единой образовательной программе является предметом пристального внимания отечественных ученых и практиков. Курс Республики Беларусь на развитие инклюзивных процессов в образовании требует активных шагов в направлении решения вопроса адаптации его содержания для детей с особенностями психофизического развития. Опыт стран, реализующих инклюзивное образование, свидетельствует, что содержание образования является значимым ресурсом дифференциации обучения, удовлетворения потребностей обучающихся в специализированной образовательной помощи. В нашем исследовании были выявлены и проанализированы два подхода к его адаптации. Первый — создание индивидуальных образовательных программ, описывающих специальные условия максимальной реализации особых образовательных потребностей детей, в том числе связанные с изменением глубины и степени сложности учебного материала. Второй — построение образовательных программ по принципу уровневой дифференциации, когда достижение обязательных результатов обучения становится объективным критерием, основой изменения ближайших целей обучения учащихся инклюзивного класса и перестройки содержания работы с ними. Каждый из названных подходов связан с созданием продуманной системы инструментов адаптации учебных программ и построения индивидуализированных образовательных траекторий. Определение приоритетного подхода для образовательной практики Республики Беларусь требует более углубленной теоретической проработки заявленной проблемы, выявления значимых аргументов, максимально отвечающих целям и инновационным характеристикам современной системы образования.

Список цитируемых источников

1. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. — М.: Моск. высш. шк. соц. и экон. наук, 2003. — С. 36—44.
2. Гайдукевич, С. Е. Адаптация общеобразовательных программ для детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., Минск 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь; редкол.: А. А. Змушко [и др.]. — Минск: БГПУ, 2016. — С. 55—58.
3. Дуброва, Т. И. Организация уровневой дифференциации профессионального обучения / Т. И. Дуброва // Сред. профессион. образование. — 2011. — № 1. — С. 35—39.
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рекомендации / Е. В. Самсонова [и др.]; отв. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

УДК 376

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

Введение. Одной из целей общего среднего образования в Республике Беларусь является формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь — носителя ценностей национальной и мировой культуры [1]. Реализуется данная цель главным образом в образовательном процессе.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании образовательный процесс — это обучение и воспитание, организованные учреждением образования в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ. Идея повышения качества образования и связанный с нею переход от знаниево-предметного к компетентностному подходу привели к тому, что в образовании приоритетным становится не приобретение знаний и умений как таковых, а сформированность личностных характеристик, позволяющих самостоятельно дифференцировать и адаптировать накопленные знания в различных ситуациях и сферах жизни [2—5]. Таким образом, содержание образовательных программ должно быть направлено на формирование личностных характеристик, позволяющих самостоятельно дифференцировать и адаптировать накопленные знания в различных ситуациях и сферах жизни, при этом формирование в каждом учащемся носителя ценностей национальной и мировой культуры.

Основная часть. Одним из смыслообразующих понятий компетентностного подхода является понятие «компетенция» — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

Одной из компетенций, активно формирующейся на второй ступени общего среднего образования, является коммуникативная компетенция. Связано это с тем, что именно в подростковом возрасте (10—14 лет) од-

ним из ведущих видов деятельности ребёнка становится общение со сверстниками [6]. Формирование способности и готовности свободно осуществлять коммуникацию и общение на родном и иностранных языках, овладение средствами коммуникации А. М. Кондаков и В. В. Козлов называют коммуникативной компетенцией [7].

Формирование коммуникативных компетенций в подростковом возрасте предполагает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе [5].

Исследования Г. А. Ковалева, А. С. Кондратьевой, Т. Н. Щербаковой показывают, что сформированность коммуникативной компетенции является залогом взаимопонимания, напрямую влияет на чувство удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. Высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме, повышает самоуважение человека, низкий уровень коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью [8—10].

Следовательно, для гармоничного личностного и межличностного развития учащиеся подросткового возраста должны обладать коммуникативной компетенцией на достаточном уровне.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных способностей как основополагающего компонента коммуникативной компетенции учащихся 5-х классов было проведено исследование по методике КОС В. Синявского и Б. А. Федоришина [11]. Респондентами стали 96 учащихся 5-х классов государственных учреждений образования «Гимназия № 1 г. Барановичи» и «СШ № 15 г. Барановичи»: учащиеся гимназии (заново сформированные классы) — 35 человек; учащиеся базовой школы (заново сформированный класс) — 21 человек; учащиеся базовой школы (обучающиеся совместно с 1-го класса) — 40 человек.

Целью исследования было сравнение уровней коммуникативных способностей у учащихся учреждений общего среднего образования разных видов: базовой школы и гимназии. Связано это с тем, что, несмотря на профильную дифференциацию обучения, которая начинается только на третьей ступени образования (с 5-х классов), нагрузка детей, обучающихся в классах гимназии, больше. Это может приводить к дефициту свободного досугового времени, необходимого для общения со сверстниками, как следствие и для развития коммуникативных компетенций учащихся. При этом важную роль играет процесс адаптации учащихся. В ГУО «СШ № 15 г. Барановичи» два класса учащихся, обучающихся совместно с 1-го класса, и один класс сформирован из учащихся разных учреждений образования города. В ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи» все классы сформированы к 1 сентября 2016/2017 учебного года, при этом 90% учащихся осваивали образовательную программу начального образования в разных классах этого же учебного учреждения образования.

Исследование проводилось в начале третьей четверти, т. е. учащиеся заново сформированных классов четыре месяца общались, устанавливая новые межличностные отношения и развивая коммуникативные способности в новых образовательных условиях.

Результаты исследования подтверждают наше предположение.

Учащиеся 5-х классов гимназии показали более низкие результаты сформированности коммуникативных способностей. На низком уровне сформированности коммуникативных способностей находится примерно треть гимназистов (28,5%). Учащиеся базовой школы, обучающиеся совместно с 1-го класса, показали тот же уровень — 10%. Около четверти учащихся (24%) заново сформированного 1-го также показали низкий уровень сформированности коммуникативных способностей.

Примерно одинаковый процент учащихся находится на уровне ниже среднего: 17% гимназистов, 17,5% учащихся, обучающихся совместно с 1-го класса, и 19% учащихся заново сформированного класса базовой школы.

На среднем уровне сформированности коммуникативных способностей находится 28,5% гимназистов, 14% учащихся базовой школы, обучающихся совместно с 1-го класса и 20% учащихся заново сформированного класса.

Высокий уровень сформированности коммуникативных способностей также показал примерно одинаковое количество пятиклассников: 23% гимназистов, 24% учащихся базовой школы, обучающихся совместно с 1-го класса, и 22,5% учащихся заново сформированного класса.

Показатели сформированности коммуникативных способностей на очень высоком уровне существенно отличаются. Только 3% гимназистов достигли данного уровня. Пятиклассники базовой школы, обучающиеся совместно с 1-го класса, значительно превысили данный показатель — 30%. Среди учащихся заново сформированного класса на очень высоком уровне сформированности коммуникативных способностей оказалось примерно 19%.

Как мы видим из результатов исследования, из 96 респондентов, принявших участие в исследовании, только 17 человек (18%) находятся на очень высоком и 22 человека (23%) — на высоком уровне сформированности коммуникативных способностей. При этом 71% из учащихся с очень высоким и 41% с высоким уровнем сформированности коммуникативных способностей — учащиеся базовой школы, обучающиеся совместно с 1-го класса. Особого внимания требуют учащиеся, ответы которых говорят о низком уровне — 19 человек (20%), уровне ниже среднего — 17 человек (18%). Из них 10% респондентов низкого уровня и 6% уровня ниже среднего — это гимназисты.

Результаты исследования показывают, что к середине учебного года процесс адаптации учащихся 5-х классов к новому учреждению образования, педагогам, а главное, к коллективу одноклассников не заканчивается. Свидетельствуют об этом ответы респондентов, обучающихся в заново сформированных классах, показывающие не только в большинстве своём низкие результаты сформированности коммуникативных способностей, но и говорящие о возможных психологических и личностных особенностях, мешающих быстрому процессу адаптации. Если учесть, что коммуникативные способности лежат в основе коммуникативной компетенции, следовательно и компетентности, то низкий уровень сформированности коммуникативных способностей учащихся 5-х классов может привести к особенностям

формирования чувства удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. Всё это может стать причиной высокой стрессоуязвимости, фрустрированности, тревожности, депрессивного состояния учащихся [9].

Особого внимания требуют учащиеся, обучающиеся в гимназии, прошедшие сложный экзаменационный отбор, показывающий высокий уровень их интеллектуальной подготовки, находящиеся на более низком уровне сформированности коммуникативных способностей, чем их сверстники, получающие среднее образование в базовой школе. Нельзя сказать, что образованные коллективы для них абсолютно новы: 90% гимназистов — это учащиеся, совместно получавшие начальное образование в данном учреждении образования, следовательно, они встречались на переменах, общешкольных мероприятиях и праздниках. Многие поддерживали соседские и товарищеские отношения ещё до совместного обучения. Однако всё это не помогло респондентам гимназии в процессе формирования коммуникативных способностей.

Кроме этого, анализ ответов респондентов показывает, что для многих пятиклассников, независимо от вида учреждения образования, в котором они обучаются, наибольшие затруднения вызывает: знакомство с новыми людьми, особенно если они значительно старше по возрасту (83%); включение в новые коллективы и адаптация в них (78%); проявление инициативы в процессе знакомства (73%).

Неуверенность в коммуникативных способностях приводит к тому, что учащиеся долгое время могут не проявлять активности в образовательном процессе, несмотря на хорошую интеллектуальную подготовку и достаточный уровень знаний. Страх, зависимость от мнения педагога и реакций одноклассников не являются мотивирующими в развитии коммуникативных способностей, следовательно, коммуникативной компетенции.

Коммуникативные способности необходимы подростку для установления межличностных отношений не только с педагогами, одноклассниками и сверстниками в учебных учреждениях, но и в повседневной жизнедеятельности. К 5-му классу у каждого ребёнка появляется больше потребностей и обязанностей, а также связанный с ними круг коммуникативных партнёров. Спортивные секции, творческие кружки, покупки, самостоятельное передвижение по городу — всё это возможно только в том случае, если ребёнок может самостоятельно вступить в межличностные отношения с новым человеком.

Заключение. Проведённое нами исследование показало, что лучшие результаты продемонстрировали учащиеся базовой школы (обучающиеся совместно с 1-го класса). Следовательно, нельзя отрицать значительную роль влияния адаптационных процессов на формирования коммуникативных способностей учащихся 5-х классов.

Нельзя оставлять без внимания тот факт, что многие учащиеся 5-х классов (60%) из 96 респондентов, принявших участие в исследовании, находятся на среднем, ниже среднего и низком уровнях сформированности коммуникативных способностей.

Общение со сверстниками — один из ведущих видов деятельности детей подросткового возраста, полноценная реализация которого возможна только при интенсивном развитии коммуникативных способностей. Коммуникативные способности лежат в основе коммуникативной компетенции, без сформированности которой современному человеку невозможно не только быть успешным, но даже социализироваться на бытовом уровне. Следовательно, если мы хотим видеть молодое поколение выпускников общего среднего образования коммуникативно компетентным, необходимо как можно раньше проводить целенаправленную работу по формированию коммуникативных способностей учащихся.

Список цитируемых источников

1. Общее среднее образование. Основные нормативы и требования — Введ. 03.10.2008. — Минск, 2009.
2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—26.
3. Беляев, В. И. Компетентностный подход в социально-педагогическом исследовании / В. И. Беляев // Ученые записки. — 2010. — № 10. — С. 122—127.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школ. технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
5. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос, 2013. — 73 с.
6. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин [и др.]. — М. : Просвещение, 1967. — 360 с.
7. Козлов, В. В. Фундаментальное ядро содержания общего образования : пособие по внедрению и реализации в общеобразовательной школе стандартов нового поколения / В. В. Козлов, А. М. Кондаков. — М. : Просвещение, 2011. — 79 с.
8. Ковалёв, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С. 41—49.
9. Кондратьева, А. С. Связь когнитивной компетентности с проявлением внушаемости и ригидности в социальной перцепции / А. С. Кондратьева // Вестн. МГУ. — Сер. 14. Психология. — 1979. — № 2. — С. 24—35.
10. Щербакowa, Т. Н. Психологическая компетентность учителя / Т. Н. Щербакowa. — Ростов н/Д : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. — 160 с.
11. Эксакусто, Т. В. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 384 с.

И. Н. Логинова, Н. Л. Жмачинская

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Введение. В настоящее время реализация инклюзивного образования является приоритетным направлением развития социальной и образовательной политики большинства развитых и развивающихся стран. Система образования нашей страны предполагает создание необходимых условий для удовлетворения образовательных потребностей всех обучающихся, расширение образовательного пространства, включение в него всех детей вне зависимости от их способностей, возможностей, культурного и социального положения. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования — долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности, поэтапной работы и комплексного подхода для её реализации.

Основная часть. Сегодня особое значение приобретает методическая поддержка педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в условиях интегрированного и инклюзивного образования. Важным фактором, позволяющим обеспечить такую поддержку, на наш взгляд, является деятельность ресурсных центров.

Ресурсные центры — своевременное и необходимое явление в образовании. Как правило, они являются структурными подразделениями учреждений образования, где концентрируются материально-технические, педагогические и информационные ресурсы в целях их эффективного и рационального использования для инновационного развития системы образования. Ресурсные центры обеспечивают доступ к разнообразным и подчас дефицитным ресурсам. Их деятельность заключается не только в накоплении, разработке, но и в грамотной организации распространения имеющихся ресурсов. Эта позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

В связи с этим мы изучили действующую в настоящее время сеть ресурсных центров, ориентированных на поддержку и развитие интегрированного и инклюзивного образования детей ОПФР. В ходе исследования мы столкнулись с отсутствием информации о единой базе данных действующих ресурсных центров Республики Беларусь. В связи с этим нами был проведен анализ информационных ресурсов учреждений образования (сайтов), содержащих информацию о созданных ресурсных центрах.

Анализ показал, что на базе учреждений образования сегодня функционирует 42 ресурсных центра. Анализ представленных данных по регионам показал неравномерность сети ресурсных центров, наибольшее число которых в Минске (11). В тройку лидеров входят Гродненская (10) и Минская (7) области.

Центры созданы как в учреждениях общего среднего образования, имеющих опыт интегрированного обучения детей с ОПФР (19%), так и в учреждениях специального образования (81%). Таким образом, большинство ресурсных центров сегодня функционирует на базе учреждений специального образования. Среди них — специальные дошкольные учреждения (1), центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (16), специальные общеобразовательные школы (13), вспомогательные школы (4).

Таким образом, на качественно иной уровень выходит статус учреждений специального образования, расширяется спектр реализуемых ими задач, изменяются функции. В учреждениях специального образования накоплен значительный опыт изучения, обучения и воспитания детей с ОПФР. В настоящее время этот ресурс является востребованным, а его эффективное использование способно повысить качество интегрированного и инклюзивного образования.

Мы проанализировали также направления деятельности действующих ресурсных центров. Большинство ресурсных центров, созданных на базе учреждений образования (55%), в своей работе ориентированы на конкретную нозологическую группу обучающихся. Анализ показал, что чаще всего речь идет о детях с нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью и расстройствами аутистического спектра.

Ресурсные центры, как правило, ориентированы на работу с детьми школьного возраста. В специальных дошкольных учреждениях нами обнаружен лишь один действующий ресурсный центр.

Значительная часть (45%) ресурсных центров работает по определенной тематике без ориентировки на конкретную нозологическую группу. Содержание их деятельности направлено на решение таких проблем, как интегрированное обучение и воспитание; вопросы обучения, воспитания и развития детей с ОПФР; оказание коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста; работа с родителями детей с ОПФР; оказание практической помощи педагогическим кадрам в повышении их профессионального мастерства, развития личностной культуры, усиления творческого потенциала, направленного на активное освоение информационных технологий и повышение качества образования; арт-технологии в организации коррекционно-педагогического процесса с детьми с ОПФР; внедрение модели здоровьесберегающего образовательного процесса вспомогательной школы.

В задачи нашего исследования входило также анкетирование педагогов (60 человек), работающих с детьми с ОПФР в учреждениях основного образования. Анкетирование позволило определить запрос практиков на методическую поддержку со стороны ресурсных центров. Были выделены основные направления профессио-

нальной деятельности, требующие организационного и методического сопровождения. По мнению педагогов, к ним относятся: адаптация учебного материала под индивидуальные возможности обучающихся (69%); создание и адаптация необходимой предметно-пространственной среды в учреждении образования (61%); организация продуктивного профессионального взаимодействия с педагогами, включенными в работу по оказанию помощи детям с ОПФР (28%); вовлечение родителей в образовательный процесс (22%); формирование адекватных установок, отношений между участниками образовательного процесса, в которые включён ребёнок с ОПФР (22%); оценка учебных достижений обучающихся с ОПФР в инклюзивном классе (22%); разработка индивидуального плана реализации образовательной программы (19%); обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса (19%).

Сложившаяся к настоящему времени сеть ресурсных центров, на наш взгляд, не может в полной мере удовлетворить растущий запрос инклюзивной практики. Имеющийся опыт открытия ресурсных центров указывает на то, что накопленный потенциал учреждений специального образования задействован не в полной мере. Отметим, что в 2016/2017 учебном году в Республике Беларусь функционируют 238 учреждений специального образования, только 14% из них в своей структуре имеют ресурсные центры.

Очевидно, требуется дальнейшее увеличение количества ресурсных центров и совершенствование организационно-методических аспектов их деятельности. Одним из таких аспектов является расширение внешних связей, продвижение услуг ресурсных центров в инклюзивном образовательном пространстве.

Автономная работа ресурсных центров удовлетворяет потребности только одного региона, что сужает его функции по отношению к другим учреждениям образования и не решает вопроса создания системы методического сопровождения интегрированного и инклюзивного образования, не способствует повышению профессионального мастерства специалистов, работающих с детьми с ОПФР в целом. Минимизация внешних связей может привести к накоплению в одном учреждении образования ресурсов и опыта работы, но не будет способствовать объединению ресурсов нескольких учреждений образования.

В целях обеспечения доступности информации о деятельности ресурсных центров, её презентации и мобильности использования считаем целесообразным активнее использовать интернет-сайты учреждений образования, в структуре которых действуют центры как основные информационные ресурсы. Оперативное размещение и регулярное обновление информации о возможностях ресурсного центра, оказываемых услугах, материально-технической и методической оснащённости, результатах деятельности позволит повысить эффективность взаимодействия с основными потребителями.

Популяризации деятельности ресурсных центров, на наш взгляд, будет способствовать размещение на республиканском портале «Asabliva.by», на главных страницах интернет-сайтов управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Минского городского исполнительного комитета, областных (районных), городских центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации перечня действующих ресурсных центров с презентацией их деятельности и прямыми ссылками на сайты учреждений образования. Это позволит обеспечить доступность информации для широкого круга потребителей, включая родителей.

Заключение. Ресурсный центр как структурное подразделение учреждения специального образования обладает значительным потенциалом для инновационного развития системы образования. Одним из условий такого развития является объединение ресурсных центров в единую систему, которая смогла бы реализовывать функции сетевого взаимодействия и обеспечить качественно иной механизм организационно-методического обеспечения инклюзивного образования.

УДК 78.06

Т. В. Райченок, Т. М. Лукашевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование как практика существует уже в течение многих лет во многих развитых странах и даёт положительные результаты. Одним из преимуществ инклюзивного образования является то, что оно способствует преодолению дискриминации лиц с особыми образовательными потребностями. Инклюзия — это гибкая система, которая предполагает, что все люди способны учиться, но отличаются друг от друга по интересам, способностям, принадлежности к той или иной этнической группе, предыдущему опыту и знаниям [1, с. 123].

Вместе с тем есть немало факторов, препятствующих успешной реализации инклюзии. Существующие барьеры в основном связаны с отсутствием программ и методик работы в группах инклюзивного типа.

Ключевая проблема состоит в том, как построить систему образования, которая будет учитывать индивидуальные различия обучающихся лиц с особыми образовательными потребностями и способностями и способствовать их интеграции в учебный процесс [1, с. 124].

Обучающиеся с особыми потребностями могут нуждаться в адаптации учебной программы, групповой обстановки, методики преподавания. Преподавателям необходимо использовать ориентированные на обучающихся подходы к обучению и воспитанию: побуждать студентов к решению сложных вопросов путём разрешения проблем и проведения переговоров; поощрять стремление делать что-либо самостоятельно, даже если при этом возникают трудности [2, с. 90].

В учреждениях высшего образования в рамках отдельных педагогических специальностей студенты изучают музыкальные дисциплины. В группах без музыкальной специализации обучаются студенты с разным уровнем музыкальной подготовки и музыкальных способностей. Это создаёт определённые проблемы для качественного усвоения материала определённой категорией студентов, а также является причиной отсутствия интереса к изучению данных дисциплин. Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, может стать дифференцированный подход в обучении музыке студентов в группах немusикальных специальностей.

Основная часть. Под дифференцированным обучением обычно понимают форму организации учебной деятельности для различных групп обучающихся. Дифференцированный подход — это общий методический принцип обучения, предполагающий использование различных методов и приемов в зависимости от целей обучения, этапа обучения и т. д. [3, с. 154]. Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация обучающихся на типогруппы и далее организация обучения в соответствии с особенностями учебной деятельности каждой группы. Дифференциация обучающихся должна учитывать потенциальные возможности студентов в обучении. Важно, чтобы каждый студент в течение всего занятия был занят решением посильной для него задачи, так как только при этом условии можно поддержать у студентов интерес к учению. Дифференцированный подход — это работа с группами студентов, у которых при освоении учебного материала, выполнении практических работ возникают однородные трудности, в основе которых лежат одинаковые или близкие причины [3, с. 174].

Социальная значимость проблемы дифференцированного подхода усиливается в период гуманизации образования. Процесс обучения, воспитания и развития обучающихся строится с позиции деятельностного подхода, следствием которого является дифференцированный подход. Это связано с тем, что дифференцированный подход позволяет осуществлять реализацию задач образовательного процесса в учреждении образования, в частности, создание условий для развития личности обучающегося, обеспечение адаптации к новым социально-экономическим условиям, так как предполагает более полный учёт индивидуальных особенностей через вариативную организацию учебного процесса [4, с. 165].

Дифференцированный подход сегодня становится необходим не только для поднятия успеваемости слабых обучающихся, но и для развития сильных. Более полное понимание дифференциации обучения предполагает использование ее на различных этапах изучения материала. Дифференцировано может быть содержание изучаемого материала; дифференцировать можно методы (приёмы) обучения, варьируя ими в целях оказания различной степени индивидуальной или групповой помощи обучающимся при организации самостоятельной работы; дифференцировать можно средства и формы обучения. Опыт передовых учителей показывает, что дифференциация может затрагивать все элементы методической системы обучения и в этом случае она даёт наибольший эффект в условиях обычного коллектива [5, с. 5].

В педагогике проблему дифференциации обучения рассматривали следующие учёные: И. Э Унт, Л. П. Аристова, М. М. Скаткин, И. М. Чередов, Л. Г. Абрамова, Л. С. Коростель, Л. Ю. Образцова и др.

Дифференцированный подход на занятиях по музыке на немusикальных факультетах предполагает реализацию следующих этапов: диагностика музыкальных способностей, организация студентов в разноуровневые группы, дифференциация музыкально-дидактического материала, разноуровневая систематизация научно-методического обеспечения занятия.

Методика диагностики музыкальных способностей традиционна и заключается в проверке мелодического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти и умения выразительно исполнить песню [6, с. 245]. В итоге выделяются три группы студентов, обладающих разным уровнем музыкальных способностей.

Первая группа студентов имеет высокий уровень способностей. Они чисто интонируют мелодии и точно воспроизводят ритмические последовательности, ярко и выразительно исполняют песни.

Вторая группа — это студенты со средним уровнем способностей. Эти студенты допускают отдельные ошибки в интонировании мелодий и ритмических последовательностях, недостаточно выразительно исполняют песни.

Третья группа — студенты с низким уровнем музыкальных способностей, фальшиво и невыразительно исполняющие мелодии песен, допускающие серьёзные ошибки в исполнении ритмических последовательностей. Именно данная группа студентов чаще всего испытывает трудности в усвоении дидактического материала на занятиях по музыке.

Диагностика музыкальных способностей позволяет на занятии контролировать организацию разноуровневых подгрупп.

Наиболее актуальными в системе педагогических учебных заведений являются содержательная и технологическая разновидности дифференциации. В данном случае преподаватель имеет возможность адаптировать любой музыкальный дидактический материал к определённой группе обучаемых. Учитывая разный уровень музыкальных способностей студентов, дифференциация музыкального материала происходит по принципу отбора произведений с разной степенью интонационной и ритмической сложности, а также наличия в них импровизационных элементов [7, с. 24]. Учебный материал может быть разделён на три группы соответственно уровню музыкальных способностей студентов:

– первая группа — материал теоретического плана, который может быть достаточно успешно обработан студентами всех трёх уровней музыкальных способностей (материал, связанный с педагогикой, психологией и не имеющий специальной музыкальной терминологии);

– вторая группа — материал теоретического и практического плана, который успешно могут изложить студенты с высоким и средним уровнем способностей (материал, имеющий специальную терминологию и задания, требующие достаточно чистого интонирования);

– третья группа — материал практического плана, который успешно воспроизводится студентами с высоким уровнем музыкальных способностей (задания, требующие абсолютно чистого интонирования, точного ритмического исполнения, предполагающие вокальную и инструментальную импровизацию, яркое эмоциональное исполнение).

Наиболее оптимальными методами при дифференцированном подходе в обучении на занятиях по музыке можно считать групповой метод, деловую игру и дидактический театр.

Групповой метод позволяет активно задействовать студентов с низким уровнем музыкальных способностей в качестве лидеров групп при изучении теоретических вопросов. Это позволяет таким студентам повысить самооценку, комфортно чувствовать себя на занятии и, как следствие, активно включаться в учебный процесс. Организуя группы для изучения теоретических вопросов, лидерами групп желательно назначить студентов со средним и низким уровнем музыкальных способностей. При рассмотрении вопросов практического плана (особенно при импровизации) лидерами лучше назначать студентов с высоким уровнем музыкальных способностей.

При организации деловой игры и дидактического театра уровень музыкальных способностей должен учитываться в выборе роли для студента относительно вида музыкальной деятельности.

Заключение. В итоге в работу равноценно активно будут включены студенты с разным уровнем музыкальных способностей. Каждый студент имеет возможность полноценно и успешно реализовать свои способности. Студенты с низким уровнем способностей начинают проявлять инициативу, показывают достаточно высокие результаты в обучении. Студенты с высоким уровнем способностей, выполняя более сложные функции и задания, проявляют активный интерес к занятиям.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования дифференцированный подход в обучении музыке может стать одним из путей успешного включения в учебный процесс студентов с разным уровнем музыкальных способностей и музыкальной подготовки.

Список цитируемых источников

1. Бисера, Е. И. Инклюзивное образование в Сербии / Е. И. Бисера // Педагогика. — 2014. — № 7. — С. 123—125.
2. Лапицкая, И. В. Инклюзивное образование сегодня / И. В. Лапицкая // Народная Асвета : навук.-пед. часоп. — 2006. — № 7. — С. 89—90.
3. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
4. Арапов, А. И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы / А. И. Арапов. — Новосибирск : НГПУ, 2003. — 243 с.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / В. С. Кукушин [и др.] ; под ред. В. С. Кукушина. — М. : МарТ, 2006. — С. 5—8.
6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1978. — 328 с.
7. Гаврилова, Е. З. Специфика музыкального обучения взрослых начинающих / Е. З. Гаврилова // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития. — Смоленск : СГИИ, 2006. — С. 24 — 28.

УДК 371.13

Н. В. Тамарская

Институт профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калининградский государственный технический университет», Калининград, Российская Федерация

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Понятие и феномен инклюзии становятся в настоящее время наиболее активно исследуемыми и реализуемыми в западных странах, России и Республике Беларусь. Параллельные или совместные исследования в этом направлении, накопленный образовательными организациями обеих стран опыт имеют важное значение, поскольку формируются в идентичных условиях и на основе схожей научной базы, а следовательно, могут быть применимы с максимальной эффективностью. Широкое понимание инклюзии основывается на идее многообразия способностей и потребностей детей и необходимости поиска возможностей их наиболее полной реализации и удовлетворения. Эффективность претворения в жизнь этой идеи может обеспечить инклюзивное образование, актуальность которого в настоящее время уже не вызывает сомнений, поэтому важными направ-

лениями научного поиска в аспекте инклюзивного образования становятся условия применения новых образовательных технологий, которые рассматриваются для потребителей инклюзивного образования как в качестве универсальных, так и специфических. В статье рассматриваются возможности и условия применения в инклюзивном образовании интерактивных технологий, устанавливаются критерии и показатели их результативности и эффективности для всех участников учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

Основная часть. Несмотря на то, что понятие инклюзии достаточно широкое, как правило, оно применяется относительно условий интеграции незащищенных слоёв населения в общество, обучения и воспитания детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Исследуя современные средства обучения, педагогическая наука и школьная практика стремятся найти для детей с ограниченными возможностями здоровья такие средства, которые могут применяться прежде всего в развивающих и компенсирующих целях. Как показывает анализ, в настоящее время в инклюзивном образовании активно используются компьютерные технологии, эффективность которых доказана и не вызывает сомнений: в целях обучения и развития используются различные компьютерные программы, дистанционное обучение, развивающие игры. Эти технологии применяются чаще в процессе домашнего обучения, реже — в процессе классно-урочного. Учитывая, что идея инклюзии стремится преобразовать образовательную среду таким образом, чтобы в классе вместе с другими детьми обучались и дети с особыми образовательными потребностями, пристальное внимание следует уделить тем средствам обучения, которые в условиях классно-урочной системы обладают и развивающим, и компенсирующим потенциалом.

В российском образовательном пространстве в качестве такого средства исследуются возможности применения в процессе инклюзивного образования интерактивного оборудования, в частности, SMART-устройств. Исследователи (Е. И. Ярославцева и др.) отмечают, что интерактивные технологии являются одним из наиболее эффективных средств, позволяющих в значительной мере решать коррекционные задачи для детей с ограниченными возможностями здоровья, оставаясь результативным развивающим средством для обычных учащихся. В этом проявляется универсальность этих средств и обеспечивается специфичность их применения именно для детей с особыми образовательными потребностями [1].

Как отмечает Е. И. Ярославцева, у этих средств чрезвычайно широкий спектр компенсаторных возможностей, не до конца ещё изученных учеными и практиками, которые позволяют детям с проблемами здоровья найти для себя наиболее эффективные пути обучения и развития. Очевидно, что различные интерактивные средства обладают разным эффектом и, соответственно, могут способствовать большему или меньшему результатам. Так, например, интерактивная доска SMART-BOARD может рассматриваться не только как инструмент повышения качества образования, а в значительной мере как особый информационно-коммуникационный ресурс, потенциал которого, во-первых, способствует проявлению ранее не проявлявшихся способностей учащегося, во-вторых, активизирует уже имеющиеся способности за счет компенсаторного механизма, что создает для этих детей более широкие возможности отражения реальности. Важнейшим результатом применения интерактивного оборудования является здоровьесбережение, поскольку грамотное использование такого оборудования в учебно-воспитательном процессе не только не увеличивает нагрузки на организм, но и способно снизить их, в том числе за счет гармонизации эмоциональной сферы учащегося. Важным результатом применения интерактивных технологий является также создание за счет такого универсального средства единого образовательного пространства для всех детей в процессе инклюзивного образования. Таким образом, в настоящее время исследуются не только педагогический и методический аспекты применения интерактивного оборудования в инклюзивном образовании, но и философский и психологический.

Как можно оценить результативность применения интерактивных технологий в образовательном процессе, реализующем инклюзивное образование? Следует заметить, что необходимо определить показатели результативности относительно образовательной организации в целом, педагогов и учащихся. Наиболее значимыми для оценки результативности применения интерактивных технологий для образовательной организации являются следующие показатели. Во-первых, изучается, насколько востребованным является накопленный школой опыт по применению интерактивного оборудования среди других образовательных организаций. Этот показатель свидетельствует о значимости данного опыта для профессионального сообщества. Во-вторых, важным показателем является степень вовлеченности педагогов и учащихся в деятельность с использованием интерактивного оборудования. В-третьих, оценивается, насколько устойчивыми являются связи школы с научными организациями, которые способствуют обучению педагогов применению интерактивного оборудования. В качестве показателей результативности для учащихся выступают те интеграционные процессы, которые происходят за счет универсальности интерактивного оборудования, предоставляющего детям с особыми образовательными потребностями равных с их здоровыми сверстниками образовательных услуг. В условиях применения интерактивных технологий повышается мотивация учения школьников, причем как обычных, так и детей с ограниченными возможностями здоровья; более благоприятным становится эмоциональный фон уроков и внеклассных мероприятий; школьники приобретают умения пользоваться интерактивным оборудованием. Основные показатели результативности применения интерактивного оборудования для педагогов — это, прежде всего, улучшение условий преподавания за счет возможностей интерактивного оборудования, повышение уровня их мотивации к применению интерактивного оборудования, возрастание их активности в разработке уроков и внеурочных мероприятий с использованием интерактивных технологий.

Для эффективной деятельности педагогов с применением интерактивных технологий предлагается программа повышения квалификации, включающая такие важные темы, как «Интерактивные технологии: возможности их использования в образовательной организации», «Ограниченные возможности здоровья детей: пути

их компенсации», «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и новая образовательная среда», «Интерактивные SMART-устройства: знакомство и осмысление возможностей применения», «Философско-психологическое осмысление применения информационно-коммуникационных технологий в образовании», «Концептуальные основы реализации интерактивного образования», «Творческие возможности технологий SMART-BOARD в образовательной перспективе», «SMART-BOARD технологии в развитии потенциалов ребёнка с ограниченными возможностями здоровья», «Компенсаторные возможности интерактивных SMART-устройств», «SMART-BOARD технологии как стимул к саморазвитию сложного ребёнка», «Педагогическое и методическое осмысление применения информационно-коммуникационных технологий», «Практические рекомендации по подготовке к занятиям на SMART-BOARD», «Практикум по применению SMART-BOARD в инклюзивном образовании» [2].

Программа повышения квалификации предоставляет педагогам возможность с помощью разработанных диагностических средств исследовать эффективность применения интерактивных технологий для получения определенных психолого-педагогических результатов, которые могут быть представлены как конкретные новообразования во всех сферах индивидуальности учащегося (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, саморегуляции, волевой, предметно-практической, экзистенциальной). Предлагаемый диагностический инструментарий позволяет отслеживать развитие школьников и с ограниченными возможностями здоровья. Универсальность диагностического инструментария способствует интеграционным процессам, а анализ результатов диагностики обеспечивает постановку новых целей по совершенствованию системы применения информационно-коммуникационных технологий в школе.

Важным условием применения интерактивных технологий в инклюзивном образовании является комплекс мероприятий по актуализации знаний педагогов об особенностях детей с особыми образовательными потребностями, совершенствованию компьютерных умений педагогов, вовлечению в деятельность по применению интерактивных технологий всех участников образовательного процесса: администрации, психолога, педагогов всех дисциплин, учащихся и их родителей.

Заключение. Применение интерактивного оборудования и технологий в инклюзивном образовании позволяет получить результаты как организационно-педагогического, так и образовательного характера, обеспечивающие, во-первых, интеграционные процессы в образовательной среде; во-вторых, более высокие результаты обучения и развития школьников, в том числе и с особыми образовательными потребностями, в третьих, создать образовательную систему, имеющую более высокий уровень целостности и значимости для социума. Интерактивное оборудование, являясь универсальным средством обучения, обладающим развивающими и компенсирующими возможностями, позволяет объединять и эффективно обучать всех школьников, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве.

Список цитируемых источников

1. Ярославцева, Е. И. Компенсаторные возможности интерактивных SMART-устройств. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007.
2. Тамарская, Н. В. Основные принципы инклюзивного образования в образовательной организации / Н. В. Тамарская, Г. А. Лисичкина // Изв. Балт. гос. акад. рыбопромышленного флота. — Сер. Психолого- педагогические науки. — Калининград, 2010. — № 2 (12). — С. 17—22.

УДК 378.015.3:001.895(082)

А. Н. Яковлев, И. Н. Григорович

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ С УЧЁТОМ ТЕМПЕРАМЕНТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. До настоящего времени в педагогическом процессе, осуществляемом с занимающимися в специальной медицинской группе (далее — СМГ), не в полной мере изучены вопросы, связанные с влиянием черт характера на формирование телесно-двигательных характеристик.

Несмотря на повышение интеллектуальной и нервной нагрузки в процессе обучения произошло общее снижение здоровья студентов, так как на протяжении последних лет не решена проблема учёта физических нагрузок и глубокой дифференциации методик, построенных с учётом влияния внешней среды.

Результаты работы приемной комиссии в учреждении высшего образования анализируются по ключевому показателю — успеваемость, однако значительный процент абитуриентов, имеющих отклонения в развитии, становясь первокурсниками, сталкиваются с проблемой адаптации. Процесс здоровьесбережения связан с уровнем преподавания дисциплины «Физическая культура», которая призвана обеспечить «встраивание» лич-

ности в систему социокультурных отношений, где культура здоровья и здоровый стиль жизни студента обеспечивают ему успешную жизнедеятельность.

Психология личности в аспекте принципов общепсихологического анализа, типологические особенности в запоминании и сохранении физических упражнений, личностно ориентированное содержание физкультурно-спортивной деятельности позволяют учитывать психологические типы в системе интеграционного образовательного пространства Республики Беларусь и Российской Федерации [1—5].

Основная часть. В период проведения исследования занятия у обучающихся проходили в спортивном зале. Исследование было основано на использовании тестов: личностный опросник Г. Айзенка, личностный опросник Я. Стреляу, функциональные пробы (Штанге, Генчи) и нагрузочный тест с 20 приседаниями.

Проходило исследование на базе Центра физической культуры и спорта ПолесГУ, в котором принимали участие студенты I, II курса экономического, биотехнологического и банковского факультетов, занимающихся по программе ($n = 34$), были сформированы экспериментальная ($n = 17$) и контрольная ($n = 17$) группы (далее ЭГ и КГ соответственно). При организации исследования на основе схожести типов темперамента экспериментальную группу условно разделили на три подгруппы, потому что в СМГ флегматического типа темперамента выявлено не было.

При планировании занятий учитывались заболевания обучающихся: миопия (высокой степени), пиелонефрит, сколиоз (первой стадии), сахарный диабет. При подборе физических упражнений, определении дозировки в ЭГ учитывались свойства темперамента. Так, например, при составлении комплекса по аэробике для холериков в подготовительную часть включались общеразвивающие упражнения для подготовки организма к основной нагрузке, но они выполнялись в среднем и быстром темпе с разным количеством повторений (от 2—4 до 6—8 раз) в зависимости от исходного положения, амплитуды движения и др., причём известные задания чередовались с новыми или в необычном сочетании. В основной части обучающиеся разучили комплекс упражнений по аэробике продолжительностью 25 минут, физические упражнения выполнялись в среднем, высоком темпе, который задавался с учётом их доступности для исследуемого контингента. Точность выполнения стимулировалась речевыми посылками (подбадривая репликами «молодец», «хорошо», указывая количество оставшихся повторений и т. п.). Если кто-то не мог выполнять упражнения со всеми, то переходил на удобный (доступный) для него темп, между упражнениями для отдыха выполнял ходьбу на месте с дыхательными упражнениями.

В заключительной части выполнялись дыхательные упражнения, упражнения на расслабление вместе со всей группой.

При организации и проведении занятий для сангвиников учитывался более широкий спектр заболеваний, поэтому в основной части занятия выполняли комплексы для профилактики сколиоза, миопии, пиелонефрита, сахарного диабета. Для студентов, относящихся к группе меланхоликов, нами учитывались особенности проявления данного типа темперамента. Команды подавались спокойным голосом.

В подготовительной части использовались строевые команды, ходьба и её разновидности, общеразвивающие упражнения с разным количеством повторений (от 4 до 10 раз в зависимости от сложности упражнения). Упражнения выполнялись в медленном, спокойном темпе. В основной части общая нагрузка складывалась из степ-аэробики, где упражнения повторялись от 2—4 до 8—10 раз. Между упражнениями выполнялась обычная ходьба возле инвентаря, дозирование нагрузки проходило за счёт увеличения интервалов отдыха и постепенного увеличения напряжения. В заключительной части использовались только дыхательные упражнения на восстановление (от 6 до 10 повторений).

Для оценки эффективности разработанной методики были проведены пробы Штанге, Генчи с 20 приседаниями до начала эксперимента и после его проведения (таблица 1).

Представим результаты оценки уровня физической подготовленности после эксперимента (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Показатели функционального состояния организма студентов, занимающихся в группах СМГ до эксперимента ($X \pm m$)

| Группа | Показатели физической подготовленности | | |
|----------|--|-----------------|-----------------|
| | Проба с 20 приседаниями, уд. / мин) | Проба Штанге, с | Проба Генчи, с |
| ЭГ | $31,2 \pm 0,29$ | $29,6 \pm 0,25$ | $28,8 \pm 0,12$ |
| КГ | $30,8 \pm 1,23$ | $36,2 \pm 1,12$ | $32,8 \pm 1,23$ |
| <i>p</i> | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ |

Т а б л и ц а 2 — Показатели физической подготовленности студентов, занимающихся в группах СМГ после эксперимента ($X \pm m$)

| Группа | Показатели физической подготовленности | | |
|----------|--|-----------------|-----------------|
| | Проба с 20 приседаниями, % | Проба Штанге, с | Проба Генчи, с |
| ЭГ | $21,8 \pm 1,05$ | $39,3 \pm 1,50$ | $37,0 \pm 1,29$ |
| КГ | $22,5 \pm 1,29$ | $36,2 \pm 1,25$ | $31,8 \pm 1,32$ |
| <i>p</i> | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p < 0,05$ |

Т а б л и ц а 3 — Динамика показателей физической работоспособности занимающихся за период педагогического эксперимента

| Тест | КГ | | <i>p</i> | ЭГ | | <i>p</i> |
|----------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| | До эксперимента | После эксперимента | | До эксперимента | После эксперимента | |
| Проба с 20 приседаниями, % | 30,8 ± 1,23 | 22,5 ± 1,29 | <i>p</i> < 0,05 | 31,2 ± 0,29 | 21,8 ± 1,05 | <i>p</i> < 0,01 |
| Проба Генчи, с | 32,8 ± 1,23 | 33,8 ± 1,32 | <i>p</i> > 0,05 | 28,0 ± 0,12 | 37,0 ± 1,29 | <i>p</i> < 0,01 |
| Проба Штанге, с | 36,2 ± 1,12 | 37,8 ± 1,25 | <i>p</i> > 0,05 | 29,6 ± 0,25 | 39,3 ± 1,50 | <i>p</i> < 0,01 |

По полученным данным, результаты изменяются в КГ и ЭГ. Если в КГ это незначительные изменения, то в ЭГ вполне существенные изменения. По показателям пробы Генчи ЭГ на статистически достоверном уровне (*p* < 0,05) превосходит КГ.

На итоговом этапе исследования был произведён сравнительный анализ результатов, проведенных проб после применения разработанной методики.

Эффективность использования методики определяли после завершения педагогического исследования повторным тестированием физической работоспособности занимающихся КГ и ЭГ. Представим сравнительный анализ изменения показателей физической работоспособности состояния студентов, занимающихся в СМГ за период педагогического эксперимента (таблица 3).

Исследования изменения пульса указывают на положительные изменения в состоянии сердечно-сосудистой системы исследуемых.

В КГ показатель пульса в покое положительно снизился на 26,3%, а в ЭГ улучшение составило 30,1%, при этом достоверность различий в КГ при *p* < 0,05, а в ЭГ при *p* < 0,01. Проведение функциональных проб Генчи и Штанге указывают на положительные изменения в функциональных показателях дыхательной системы. В КГ показатель пробы Штанге увеличился на 1,6%, Генчи — на 1% (при *p* > 0,05), в ЭГ увеличение составило 24,8% и 24,3% (при *p* < 0,01).

Заключение. Эффективность дифференцированной методики дозирования нагрузки на занятиях в СМГ подтверждается достоверным возрастанием показателей всех функциональных проб при *p* < 0,01. В КГ значимые изменения произошли лишь в показателях функциональной пробы с 20 приседаниями при *p* < 0,05.

Учет свойств темперамента сопровождается системным подбором физических упражнений и дозированием нагрузки по объёму и интенсивности, которая сопровождается эффективностью в качественных и количественных показателях занимающихся в группах СМГ.

Список цитируемых источников

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М.: Смысл: Академия, 2002.
2. Гончаров, В. И. Роль типологических особенностей нервной системы в запоминании и сохранении физических упражнений / В. И. Гончаров // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности: межвуз. сб. науч. тр. — Л., 1984. — С. 71—82.
3. Шилько, В. Г. Физическое воспитание студентов на основе лично ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Шилько. — Томск, 2003. — 28 с.
4. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; пер. с нем. С. И. Лорис; под общ. ред. В. Зеленого. — СПб.: Прогресс. Универс., 1995. — 715 с.
5. Яковлев, А. Н. Креативность характера и особенности физкультурно-спортивной деятельности в системе интеграционного образовательного пространства республики Беларусь и Российской Федерации / А. Н. Яковлев, М. А. Яковлева // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2016. — № 10 (140). — С. 274—277.

ОБ АВТОРАХ

Боброва Елена Петровна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь

Буян Валентина Константиновна, учитель математики государственного учреждения образования «Средняя школа № 9 г. Пинска», Пинск, Республика Беларусь

Быченко Марина Ивановна, аспирант кафедры олигофренопедагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

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

Василевич Наталья Александровна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Веренич Сергей Вячеславович, кандидат медицинских наук, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Ворона Вероника Витальевна, студент федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Гайдукевич Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Герасимович Елизавета Николаевна, преподаватель-стажёр кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Горонина Татьяна Петровна, старший преподаватель Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Григорович Иван Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

Гульцова Ирина Игоревна, методист государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», Минск, Республика Беларусь

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

Дремук Тамара Анатольевна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Жмачинская Наталья Леонидовна, заместитель директора Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Захарова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного педагогического образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Иванченко Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Кишея Инна Леонидовна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Колмакова Ирина Георгиевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

Коляго Юлия Георгиевна, старший преподаватель Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Котко Александра Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Котко Елена Леонидовна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Кривуть Марина Леонидовна, методист сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Кузьмина Ирина Михайловна, специалист факультета довузовской подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

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

Лобец Лидия Сергеевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Логинова Инна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Лукашевич Наталья Николаевна, учитель государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», Минск, Республика Беларусь

Лукашевич Татьяна Михайловна, преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Луценко Анжелика Геннадьевна, заместитель председателя общественного объединения помощи детям с особенностями развития и их семьям «Особое детство», учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

Макавичик Инна Юрьевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Мамонько Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Митин Георгий Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

Михайлова Дарья Игоревна, студент федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Моршнева Мария Александровна, студент федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Навицкая-Гаврилко Виктория Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Нестер Елена Фёдоровна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Омелькович Елена Владимировна, преподаватель кафедры дополнительного педагогического образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Павлюченко Ольга Анатольевна, учитель начальных классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

Певчук Вероника Николаевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Пивоварчик Татьяна Борисовна, директор государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска», Минск, Республика Беларусь

Полякова Елена Алексеевна, преподаватель кафедры дополнительного педагогического образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Райченок Татьяна Вячеславовна, преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

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

Ромославская Марина Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Ряснянский Сергей Викторович, педагог социальный государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь

Садовски Марина Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Сацук Татьяна Александровна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Светлакова Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Селезнёв Александр Алексеевич, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Сечковская Лидия Григорьевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Синица Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь

Сквицкая Мария Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Скриган Галина Владимировна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры основ специальной педагогики и психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Стокозенко Ольга Олеговна, студент федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Тамарская Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Института профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Калининградский государственный технический университет», Калининград, Российская Федерация

Турченко Ирина Алексеевна, старший преподаватель кафедры частных методик Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Уваров Дмитрий Александрович, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь

Федоренко Таиса Андреевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Хитрюк Вера Валерьевна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Шалик Элла Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Шарабайко Ольга Георгиевна, преподаватель кафедры дополнительного педагогического образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Шарова Кристина Александровна, студент федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация

Шинкаренко Владимир Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

Явтухович Юлия Игоревна, учитель начальных классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 26 г. Бреста», магистр психологии учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

Яковлев Анатолий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Полесский государственный университет», Пинск, Республика Беларусь

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