

10 старшеклассников (22%) относят все вышеуказанные обязанности к основной заботе жены. Лишь 4 (8,6%) респондента склонны воспринимать женщину как главу семейства, а 42 человека (91,3%) в этом вопросе отдают предпочтение мужчине. На вопрос «Сколько детей вы бы хотели иметь?» 6 учащихся (13,0%) выбрали вариант «пожить первое время для себя», 2 девушки (4,3%) желают иметь троих и более детей, 20 респондентов (30,4%) предпочитают одного ребенка и 24 подростка (52,2%) хотели бы иметь двоих детей. Эталоном семейного счастья для 8 школьников (17,4%) служит их родительская семья; 30 человек (65,2%) склонны строить свое семейное счастье исходя из личных предпочтений; 8 опрошенных (17,4%) дали ответ «как сложится, так и будет».

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная социально-психологическая и воспитательная работа со старшеклассниками в контексте «семья — школа» способствует повышению у учащихся уровня готовности к супружеской и семейной жизни, пониманию особенностей брачно-семейных отношений, сохранению и приумножению ценностных ориентаций семьи, как основополагающего и важнейшего института воспитания.

Список источников

1. *Калачева, И. И.* Семья в современном белорусском обществе: реалии и перспективы развития / И. И. Калачева. — Минск : РИВШ, 2008 — 80 с.
2. *Ковалев, С. В.* Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры : кн. для учителя / С. В. Ковалев. — М. : Просвещение, 1991. — 143 с.
3. *Целуйко, В. М.* Родители и дети: психология взаимодействия в семье / В. М. Целуйко. — Мозырь : Содействие, 2006. — 224 с.

Н. С. Троцкая

Научный руководитель — В. В. Хитрюк
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Актуальность исследования обусловлена наличием значительных социально-экономических преобразований в обществе, реорганизацией и обновлением системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признанием права каждого ребенка на получение образования, адекватного его познавательным возможностям и требованиям времени. Все это делает объективно необходимыми поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с психофизическими нарушениями и интеграции их в общество [5]. Однако педагог оказывается не готов к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития не только в силу недостаточной технологической оснащенности средствами соответствующей педагогической деятельности, но и в силу неразвитости собственной субъектности, являющейся важнейшим условием конструктивного субъект-субъектного взаимодействия [4; 7]. Цель исследования — определить педагогические условия формирования субъектности будущих педагогов для работы в классах интегрированного обучения и воспитания. В соответствии с целью был проведен теоретический анализ существующих моделей образовательной интеграции, субъектности педагога; разработана структурно-содержательная модель субъектности педагога, работающего в условиях образовательной интеграции, что послужило нам целевым ориентиром в подборе методик для исследования индивидуально-личностных характерологических качеств будущих педагогов для работы в классах интегрированного обучения и воспитания.

Индивидуально-личностные характерологические качества, а также особенности переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности, способностей к саморазвитию и самообразованию определяются нами как психологический аспект субъектности педагога, работающего в условиях образовательной интеграции.

В соответствии с пониманием субъекта в философии и психологии к индивидуально-личностным характерологическим качествам психологического аспекта субъектности следует отнести такие качества, как активность, способность саморегуляции, сознательность, ответственность, свобода, уникальность, отраженная субъектность (эмпатия), самоактуализация, творчество, рефлексия и др. [1; 3; 6; 7].

Активность субъекта характеризуется как интегративное свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации; творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности [2, с. 23]. Подлинная активность проявляется только в *самодетельности*, т.е. в деятельности определенного качества, осознанной, свободной, эмоционально переживаемой, порождаемой внутренними, сущностными побуждениями, собственными

потребностями и интересами человека [3]. Формирование самостоятельности личности студента является одной из основных целей педагогического процесса вуза. Главным показателем достижения этой цели следует считать самостоятельность учения как одной из высших форм обучения и достижения такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности, «которые обеспечат развитие черт характера и убеждений, а также поведения» [8]. Таким образом, способность будущих педагогов к саморазвитию, самообразованию тесно сопряжена со способностью субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач, что, безусловно, является одной из важнейших индивидуально-личностных особенностей будущих педагогов, необходимых для работы в классах интегрированного обучения и воспитания.

С активностью субъекта тесно сопряжена и его способность *саморегуляции*, заключающейся в обращении сознания вовне, в возможности осознанного целеполагания, детерминирующего способ и направленность действий субъекта на объект, в обращении сознания внутрь, к самому действующему субъекту, к его способности самосознания, т. е. самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, самодвижения в процессе деятельности [4]. В результате исследований В. И. Моросановой было установлено, что тип личностной диспозиции (предрасположенности, готовности человека к определенным внешним или внутренним действиям) взаимосвязан со спецификой структуры индивидуальных особенностей саморегуляции. Экстраверты и интроверты, эмоционально лабильные и стабильные характеризуются различными комплексами индивидуально-типических, стилевых особенностей регуляторных процессов планирования целей деятельности, моделирования значимых условий, программирования действий, оценки и коррекции результатов, определяющих специфику типичных профилей саморегуляции [8]. Кроме того, в ранее проведенных нами исследованиях было выявлено, что между показателями способностей к саморазвитию и самообразованию студентов и показателями интернальность-экстернальность имеется прямая и высокая степень корреляции, т. е. чем выше показатель интернальности у студентов, тем выше у них способности к саморазвитию и самообразованию [8].

Эмпатия предполагает восприятие педагогом ребенка как деятельного начала, субъекта своей деятельности. Педагог отчетливо переживает присутствие учащегося, воспитанника в значимой для них двоих педагогической ситуации, он готов внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе своих отношений к педагогическому процессу, педагогической ситуации, учащемуся. Отражаясь в педагоге, субъект-учащийся изменяет его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, мотивы деятельности [3]. Одной из структурно-содержательных сущностных характеристик интегрированного обучения модели А. Н. Конопкиной является рефлексивный аспект в условиях совместного обучения, который требует развития эмпатии, сочувствия у обычных учащихся по отношению к сверстникам, имеющим нарушения в развитии [5], что делает актуальным развитие эмпатии и у будущих педагогов.

Учитывая позиции, изложенные в работах А. Н. Коноплевой, опираясь на предложенную ею целостную модель образовательной интеграции [5], для определения основных индивидуально-личностных характерологических качеств будущих педагогов, необходимых для работы в классах интегрированного обучения и воспитания, мы использовали следующие методики: «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко), тест «Исследование уровня субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд). Исследование проводилось на базе УО «Барановичский государственный университет» (педагогический факультет). В исследовании приняли участие 100 студентов, обучающихся по специальностям «Начальное образование. Физкультура», «Начальное образование. Белорусский язык и литература» (третий, четвертый курсы). В целом, распределение показателей способностей к саморазвитию и самообразованию студентов по данным теста оценки способности к саморазвитию, самообразованию свидетельствует о низком уровне их развития — 56,00% студентов третьего курса (средний уровень развития — 44% студентов, высокий уровень развития не выявлен) и 58,00% студентов четвертого курса (средний уровень развития — 40% студентов, высокий уровень развития — 2% студентов). Показатели, измеряющие интернальность-экстернальность по шкалам выглядят следующим образом:

При диагностике уровня эмпатических способностей (методика В. В. Бойко) нами были выявлены следующие результаты: средний уровень эмпатии — 24% студентов третьего курса, 24% студентов четвертого курса; низкий уровень эмпатии — 76% студентов третьего курса и 76% студентов четвертого курса, высокий уровень эмпатии не выявлен. Данные исследования свидетельствуют о: 1) необходимости создания педагогических условий и средств, способствующих саморазвитию и самообразованию студентов; 2) том, что многие студенты считают, что они в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, но, в то же время, большинство из них уверены, что происходящие с ними

Интернальность	Высокий показатель		Низкий показатель	
	Курс		Курс	
	III	IV	III	IV
Общая	30	32	70	68
Достижений	44	40	56	60
В области неудач	30	32	70	68
Производственных отношений	44	42	56	58
Межличностных отношений	60	50	40	50

события, успехи и неудачи мало зависят от них самих, являются результатом внешних сил, обстоятельств, что отрицательно влияет на их способность саморегуляции; 3) преобладании низкого уровня эмпатии, как следствие — о недостаточном личностном росте и отсутствии стремления к самоактуализации. Таким образом, полученные нами результаты подтверждают актуальность и практическую значимость проведенного нами исследования, свидетельствуют о том, что студенты характеризуются выраженными различиями индивидуально-личностного характера, которые необходимо учитывать при планировании, организации и проведении психолого-педагогической подготовки, направленной на формирование психологического аспекта субъектности будущих педагогов для работы в условиях образовательной интеграции.

Список источников

1. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога (Теория и практика): дис. ... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / Е. Н. Волкова. — Москва: 1998. — 308 л.
2. Горшкова, В. В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие по спецкурсу / В. В. Горшкова. — Л.: РГПУ, 1991. — 77 с.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С. С. Кашлев. — Минск: Выш. шк., 2004. — 176 с.
4. Кашлев, С. С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С. С. Кашлев. — Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. — 143 с.
5. Коноплева, А. Н. Структурно-содержательные особенности интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями: дис. ... кандидата педагогич. наук: 13. 00. 03 / А. Н. Коноплева. — Москва: 2001. — 161 л.
6. Мухаметзянова, Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: дис. ... д-ра педагогич. наук: 13. 00. 01, 19. 00. 07 / Ф. Г. Мухаметзянова. — Киров, 2002. — 535 л.
7. Серых, А. Б. Психологические основания подготовки к работе с жертвами насилия: дис. ... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / А. Б. Серых. — Калининград, 2005. — 356 л.
8. Троцкая, Н. С. Индивидуально-личностные особенности студентов заочной формы обучения, влияющие на выбор стратегии саморегулирования: тез. докл. VI Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, 19–20 мая 2010 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь: в 2 ч. / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), Ю. В. Башкирова (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи: РИО БарГУ, 2010. — Ч. 2. — С. 112–113.

О. А. Ульянова

Научный руководитель — В. В. Хитрюк
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ТОЛЕРАНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИМПЕРАТИВ

Наращение новых процессов в экономике, модернизации социума и открытости границ мирового пространства; создание единого образовательного пространства; расширение сферы образовательных потребностей студентов; современные тенденции развития национальных систем образования, в частности, широкое внедрение идей интегрированного обучения и воспитания поставили перед высшей школой проблему подготовки специалистов не только образованных, наученных, но и принявших профессиональные и личностные нормы, ценности и обязанности [5].

Важной педагогической позицией воспитателя дошкольного учреждения, учителя и других педагогических работников в условиях образовательной интеграции является признание того, что все дети разные, уникальные и неповторимые в своей индивидуальности, и каждый имеет право на получение образования и социализацию в обществе в соответствии со своими потребностями и особыми возможностями [4].

В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании», подписанном 13 января 2011 года Президентом Республики Беларусь, сохранено концептуальное содержание объединенных в нем актов. В том числе, принятый в 1991 году Закон «Об образовании» и законы, регулирующие общественные отношения в сфере профессионально-технического (2003), специального (2004), общего среднего (2006) и высшего (2007) образования [1].

Из этого следует, что «переход на путь совместного получения образования обычными детьми и детьми с особенностями психофизического развития» является императивом современной национальной системы образования [4, с. 216].

В качестве необходимого условия общения и взаимодействия людей разных культур, национальностей, социальных групп в международной практике утверждается толерантность как общекультурная норма и личностное качество человека. Эта тенденция отражена в «Декларации принципов толерантности», подписанной в ноябре 1995 года государствами — членами ЮНЕСКО, включая Беларусь.

Актуальность формирования толерантности специалистов обосновывается и в современной парадигме высшего образования, основой которой является «инновационное образование», а главными принципами выступают: сохранение и развитие творческого, личностного потенциала человека, формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия [5].

Проблематика толерантности активно разрабатывается в педагогике (Н. П. Едыгова, Л. П. Ильченко, П. Ф. Комогоров, Н. Ю. Кудзиева, И. В. Крутова, А. О. Наследова, Н. В. Недорезова, С. Н. Толстикова, К. Фопель). Собственно педагогическое содержание понятия «толерантность», его основные критерии и