



ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ.  
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ

МГПУ ИМ. И.П.Шамягина



ISBN 978-985-477-672-9



9 789854 776729

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования  
«Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина»

ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ. ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД  
К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ

Сборник научных трудов

Под общей редакцией  
кандидата педагогических наук, доцента И. В. Журловой

Мозырь  
МГПУ им. И. П. Шамякина  
2019

УДК 371  
ББК 74.20  
П24

Печатается по решению научно-технического совета  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (протокол № 2 от 21 марта 2018)

**Редакционная коллегия:**

- Т. В. Палиева,** проректор по научной работе УО МГПУ им. И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент;
- И. В. Журлова,** заведующий кафедрой педагогики и психологии, руководитель Центра педагогических технологий УО МГПУ им. И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент;
- Н. С. Жлудова,** заместитель декана факультета дошкольного и начального образования по научной работе, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор *Н. А. Фомина*;  
доктор педагогических наук, профессор *В. Н. Наумчик*;  
доктор философских наук, профессор *В. П. Старжинский*

**Педагогика** многообразия. Инклюзивный подход к организации образовательного процесса в гетерогенной среде : сб. науч. тр. / под общ. ред. канд. пед. наук, доц. И. В. Журловой. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2019. – 340 с.  
ISBN 978-985-477-672-9.

В издании учеными из разных стран (Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Казахстан, Королевства Нидерландов, Украины) представлены современные подходы к решению проблемы инклюзии в образовании, а также отражен практический опыт взаимодействия сотрудников учреждений образования и социальной защиты с гетерогенными группами.

Научные статьи представляют интерес для обучающихся, исследователей сопредельных отраслей научного знания, а также практических работников. Издание может использоваться в процессе профессиональной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов.

**УДК 371  
ББК 74.20**

**ISBN 978-985-477-672-9**

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	7
<b>1. ГЕТЕРОГЕННАЯ СРЕДА И ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ</b>	
<b>Volkodav T., Slyusareva M., Kamalova K.</b> Study on attitudes toward inclusive education in Russia .....	8
<b>Еремина С.Р.</b> Психическое здоровье студентов как фактор конкуренто-способности будущих профессионалов в среде многообразия.....	15
<b>Журлова И.В., Усова Ю.Н.</b> Методологические основы инклюзивного образования как адаптивной системы учебной деятельности обучающихся в условиях гетерогенной среды .....	24
<b>Palieva T., Pavlov V., Vos M.</b> Implementation of an inclusive approach in the educational system of the Kingdom of the Netherlands .....	34
<b>Семеновских Т.В.</b> Инжиниринг модели инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях.....	40
<b>2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	
<b>Варенова Т.В.</b> Влияние инклюзивных процессов в образовании на подготовку педагогических кадров .....	49
<b>Дыгун Е.П.</b> Психологические тренинги как ресурс профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде .....	59
<b>Иванова Н.П., Четверикова А.Н.</b> Профессиональная подготовка социальных педагогов к работе с семьей.....	67
<b>Игнатенко Ан. В., Игнатенко Ал. В.</b> Подготовка будущих педагогов к обучению леворуких учащихся как составляющая их профессиональной компетентности.....	74
<b>Исмайлова Л.В.</b> Подготовка будущих педагогов к взаимодействию в условиях поликультурной образовательной среды .....	80

<b>Лемех Е.А., Хитрюк В.В., Шинкаренко В.А.</b> Основные понятия и содержание системы оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.....	84
<b>Морозов А.В.</b> Профессиональная подготовка педагога будущего .....	92
<b>Мухтарова Ш.М.</b> Формирование поликультурной личности будущего педагога в условиях гетерогенной образовательной среды.....	100
<b>3. РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Асташова А.Н.</b> Организация работы с интеллектуально одарёнными детьми младшего школьного возраста.....	110
<b>Астрейко Е.С., Астрейко С.Я.</b> Развитие культуры личности одарённого учащегося в процессе естественнонаучного образования.....	118
<b>Баймуканова М.Т.</b> Особенности обучения учащихся в школе-интернате для одаренных в спорте детей...	127
<b>Башкирева Т.В., Башкирева А.В.</b> Организация и направления проектного моделирования сопровождения развития креативности учащихся.....	136
<b>Иванова Л.Н.</b> Развитие творческих способностей у интеллектуально одаренных школьников.....	142
<b>Морозов А.В.</b> Развитие творческой одарённости и поддержка одарённых учащихся в системе образования.....	149
<b>4. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	
<b>Башкирева Т.В., Башкирева А.В., Красикова Ю.Ю.</b> Проблемы развития личности в инокультурной среде и условиях миграционных процессов.....	158
<b>Брук Ж.Ю., Марченкова А.В.</b> Ресурсы многообразия в формировании поликультурной компетентности младших школьников .....	165

<b>Журлова И.В.</b> Проблемы формирования навыков межкультурной коммуникации обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды .....	174
---	-----

<b>Кочубей О.С.</b> Психологические особенности учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь .....	185
--	-----

## **5. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И/ИЛИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Жлудова Н.С.</b> Исследование функциональной грамотности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью .....	193
--	-----

<b>Зайцева И.Т.</b> Защита и поддержка детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы .....	202
--	-----

<b>Мигунова Е.В., Жигалик М.А., Фрушенкова Е.С.</b> Музыкальное развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья .....	210
---	-----

<b>Финогеева Э.А., Дорофеева Е.В.</b> Специфика адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в творческом вузе .....	220
---	-----

<b>Цырулик Н.С.</b> Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) I класса.....	230
---	-----

## **6. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИКИ МНОГООБРАЗИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

<b>Бедулина Г.Ф.</b> Современные подходы к социально-педагогической работе с малообеспеченными семьями в учреждениях образования.....	240
--	-----

<b>Дубовец Е.Н.</b> Апробация экспериментальной программы «Азбука семейного воспитания» по формированию представлений о семейных ценностях у воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов.....	249
--	-----

<b>Заикина О.А.</b> Ювенальные аспекты работы с семьёй: педагогический подход .....	257
<b>Зенько Н.Н.</b> Инвалидность родителей как рискообразующий фактор социализации обучающихся .....	267
<b>7. РАБОТА С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ, НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>	
<b>Кадол Ф.В.</b> Содержание и особенности влияния на обучающихся социально- педагогических факторов в ситуациях социального риска.....	276
<b>Карпович И.А.</b> Проявления школьной дезадаптации подростков как проблема организации взаимодействия в образовательной среде .....	282
<b>Клипинина В.Н. , Донченко Д.О.</b> Социально-педагогическая работа с подростками, склонными к правонарушениям: компетентностный подход.....	291
<b>Колесниченко Е.А.</b> Проблема буллинга в современной школе: причины, последствия, организация помощи .....	300
<b>Комраков Р.В.</b> Модель социальной работы с людьми-жертвами деятельности деструктивных религиозных организаций и членами их семей в системе образования.....	309
<b>Морозов А.В., Никитов Н.И.</b> Работа с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению, в условиях гетерогенной образовательной среды .....	318
<b>Селиванова Л.И.</b> Криминогенные факторы социального риска для обучающихся .....	326
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	335

## ПРЕДИСЛОВИЕ

На современном этапе в условиях разнообразия этнического, социального и культурного представительства учащихся в европейских и азиатских образовательных учреждениях убежденность общества в том, что все обучающиеся имеют возможность получить образование и самореализоваться в дальнейшей жизни, может быть обусловлена только развитием системы инклюзивного образования. Отметим, что сегодня принято рассматривать *инклюзию* как «... ценность, которая обеспечивает право всех людей вне зависимости от их особенностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» (Н.Я. Семаго).

На этой основе инклюзивное (включенное) образование принято трактовать как систему образования, доступного всем и ориентированного на приспособление к нуждам всех обучающихся, что позволяет учащимся и студентам с различными образовательными потребностями и социальными характеристиками получить качественное образование и стать полноправными членами общества

Исходя из сказанного, в представленном научном издании нашла отражение *концепция педагогики многообразия* как инклюзивного образования в широком смысле. Речь идет о включении в общее образовательное пространство учеников и студентов – представителей самых разнообразных групп: обучающихся-инофонов, в том числе обучающихся, представляющих различные религиозные конфессии; обучающихся с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития; обучающихся с различной степенью социального неблагополучия (дезадаптированных, с маргинальным статусом, девиантным поведением, воспитывающихся в неблагополучных семьях и т. д.); обучающихся, одаренных в интеллектуальной, спортивной и творческой сферах деятельности; обучающихся, принадлежащих различным молодежным субкультурам, и др.).

В сборнике научных трудов с учетом опыта разных стран по внедрению инклюзивных стратегий в систему образования (Республика Беларусь, Российская Федерация, Украина, Республика Казахстан, Королевство Нидерландов) раскрыты специфические особенности и технологии взаимодействия с обучающимися – представителями гетерогенных групп. Отдельное внимание уделено вопросам подготовки будущих специалистов системы образования к профессиональной деятельности в условиях гетерогенной образовательной среды, в том числе к взаимодействию с различными категориями семей обучающихся в аспекте социальной триады: «ученик – педагог – родитель».

*Редакционная коллегия*



**ГЕТЕРОГЕННАЯ СРЕДА И ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ**

---

**STUDY ON ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION  
IN RUSSIA**

*T. Volkodav, M. Slyusareva, K. Kamalova  
Russian Federation*

The problem of inclusive education is important for research, since it emphasizes equal opportunities for all students regardless of mental or physical abilities. Inclusive education refers to the academic system, which includes special education for children with disabilities, which makes it possible to be integrated into classes with their peers. The chapter investigates the attitudes of the citizens of the Russian Federation to students with disabilities based on the study of young scholars at Kuban State University, attended by 180 respondents aged from 18 to 40 years old.

**Keywords:** inclusive education, people with disabilities, joint actions, uniqueness, development, process of unification.

We all know that each child is unique, therefore, in every school in the world, favorable and barrier-free conditions should be created to develop children's academic, social, emotional and physical capabilities. The benefits of inclusive education include the ability of students to acquire teamwork skills while increasing their sense of belonging to the school community. It is important to remember that the academic potential of children cannot be developed separately from their social, emotional and physical potential, since they represent interdependent aspects of a learner's development. Without access to a comprehensive support system, many children with disabilities will never be enrolled in school and as a result will never reach their potential.

**Equal opportunities for all.** Often, children with disabilities face barriers to education, health in general, and rehabilitation and reintegration in society. Education for all, including education for children with disabilities, as a human right, is recognized and affirmed by the UN Declaration of Human Rights. The declaration says that *everyone*, a person, a child, a youth and an adult will be able to take advantage of educational opportunities designed to meet their basic needs.

Ensuring quality education for all children in an inclusive setting is identified as the most difficult, but the most important issue in education around the world. Inclusive education is the practice of teaching students with disabilities along with other children in general classes. The Law on the Right to Education (2009) is trying to create favorable conditions for all disabled children who attend school and receive primary education with other children. The successful and effective implementation of inclusive education depends on the knowledge of teachers and the positive attitude towards it. Education is a powerful tool for social change and often initiates an upward movement in the social structure, helping to bridge the gap between different layers of society.

Inclusive education means that all children, regardless of their strengths and weaknesses, will be part of the basic education, regardless of any social community, caste, gender class or disability of the child. Inclusive education arises from the fact that all children of the society become pupils of one school. Thus, inclusive education means “an act of ensuring that all children, despite their differences, are given the opportunity to be part of the same class as other children of their age, and in this process to get an opportunity to become familiar with the curriculum for their optimal potential” [7].

The inclusive class in Europe includes children with different abilities and needs. Learners in this group vary in culture, communication, learning style, preferences and physical abilities. Children with disabilities are admitted to school conditionally, that is, without performing certain skills. For these students, general education provides specialized services. The right to education is a fundamental human right, therefore, schools are educational institutions where children learn languages, history and culture of their society, acquire various social skills and self-confidence, as well as broaden their horizons [18, C.163-166]. Inclusive education is the recognition of the value of the differences of all children and their learning ability, which is organized in a way that best fits each child. It is a flexible, open, dynamic system that takes into account the needs of all children, not only with developmental problems, but also of different ethnic groups, gender, age or a particular social group.

An important goal of special education is to promote social justice through the education of all children. The belief in complete inclusion without reliable evidence supporting it is not the path to social justice, and dogmatic adherence to its ideology does not make it true. Scientific evidence and common sense are our best guides to finding the truth and can provide tools for achieving social justice. While supporters of full inclusion believe that inclusion in general education is always better, and state that research supports their opinion, faith is dogmatic, inherently irrational and without convincing evidence. Social justice depends on access to effective instruction, which, in its turn, requires recognition of the differences between disability and other differences. UNESCO (2005) stated that the key to inclusive education is that all children should be given the opportunity to learn together, regardless of any circumstances, physical difficulties or racial differences that they may have. Children should develop intellectually through socialization, and in this regard Gandhi and McCarthy stressed the importance of inclusive education. In theory, the process of integrating children with disabilities into general education classes involves removing barriers, overcoming the danger of social exclusion. It is now generally accepted that inclusive education provides the right of equal opportunities for all and is the preferred educational approach in the 21st century. Unfortunately, over the past century it has not always been so, our thinking has changed dramatically by evolving in response to federal and state legislation, along with constant changes in social and political beliefs [7], [15].

According to statistics, 10 % of the world population lives with disabilities, with 80 % of these people from developing countries. Since Nigeria is a developing country with many disabled children it can be assumed that it is for this reason that the country has adopted conventions aimed at developing equal opportunities for all children. There are many differences in providing services for people with disabilities, especially educational ones, in both developed and developing countries. Since the creation of the UN Convention on Persons with Disabilities, a widespread awareness of various models

of special education among the international community has prevailed in Nigeria. There are three basic models of an inclusive educator, such as integrated, segregated and inclusive education for children with disabilities. They were differentiated into national and international institutions in India, where the Government formulated a series of strategies focused on special education after Independence in 1947. The Government of India has made attempts to create a policy that is favorable for people with disabilities, but their efforts failed to lead to the successful implementation of a system of inclusive education, nor have they achieved the goal of "Education for All" throughout the country" [8, P. 73–88].

Most disabled children in developing countries do not attend school, while many are in special schools away from their families and friends. However, more and more children with disabilities have the right to enroll in regular schools, where they can play, learn and grow up with their disabled peers. The situation is much more egregious in India, where the country is exerting all efforts for the universalization of primary education specifically to provide education for the disadvantaged group, the marginal part of society for children with special needs (CWSN). Despite their disability, most of these children are victims of some form of inequality. They come across the problems with access to education, health in general, rehabilitation and reintegration in society. Education for all, including the education of children with disabilities, as a human right, is recognized and reaffirmed in the Universal Declaration on Human Rights of the United Nations [2]. Indian society is more inclusive than segregationist in nature. The National Education Policy (1986) recognizes the education of children with disabilities as an activity for the development of human resources, and not only charitable activities. The policy emphasizes the elimination of disparities and the provision of equal access to education for children with special needs (CWSN). However, not every child has the opportunity to go to a fully equipped school since state schools that provide free education do not have adequate facilities. To make special education better, the authorities must follow new programs and technologies. In addition, the government should increase financial investments in inclusive education.

In Turkey, on the contrary, special education programs are developed according to the children's disability group. Furthermore, individual education plans focus on the students' individual needs, so that education in special schools can be effective. Students with disabilities can be together in one of these environments. Turkish psychologists believe that since students should not be separated from the social and physical environment, special education should be planned in accordance with rehabilitation centers' programs as well as the active role of parents. In schools, students with disabilities undergo additional courses. Teachers appreciate and encourage them. In addition, they support their self-confidence. In order to improve learners' memory and to support the development of their motor skills, students play specific games at school. Individual support in class is given primarily by the head teacher. Nevertheless, there is a need for help from school-based teachers to ensure that support is provided, based on the individual educational needs of children [12].

Successful education of children with disabilities in general education classes requires that they be uniformly grouped, so that special pedagogical approaches can be delivered by teachers. It can also be argued that special education is conceptualized in a way that is an obstacle to the development of inclusion, since it frees the rest of the

education system from responsibility for all children's education. The concept of inclusive education is inseparable from quality education, which can be achieved only if the needs of all students are addressed in such a way that each student is given the opportunity to succeed. As a rule, teachers are critical to determining what is happening in the classroom, and there are those who argue that more inclusive classes are required by changing or differentiating the curriculum for teachers to meet the different needs of the disabled children. Inclusion of students with special needs is impossible without teachers' awareness of the concept, and the practice of inclusive education and its actualization. T. A. Khan studied the knowledge of teachers on inclusive education and reported that most teachers agree that they lack basic and practical knowledge about inclusive education [10]. In this connection, S. Ntombela argued that effective methods should be developed to increase the awareness of teachers [13, P. 113–122]. The other factor, according to E. Kern, is the attitude. Likewise, S.H. Haskell believes that in inclusive education teachers should be prepared to cope with the full set of training requirements, knowledge and skills, as well as a proper understanding of the curriculum and the methods of evaluation to meet the needs of all children [9, P. 27–29].

In Russia, much attention is being paid to the development of inclusive education; more and more schools are opening, equipped with special facilities necessary for children with disabilities. However, the introduction of inclusive education in Russia is facing a number of difficulties. The all-Russian program for social integration of children with developmental features, designed to increase the level of tolerance, self-awareness and helping behavior on the part of healthy people has not been developed. It is also necessary to increase the allocation of resources for schools that have become participants in inclusive programs. Since most inclusive schools were not created for children with special needs, a huge number of infrastructural changes are required to make schools accessible and safe for students with different learning needs. There is a serious problem of combining the pace of teaching and the amount of knowledge available to both children with HIA and healthy children. Children with developmental features should be placed in the environment that currently corresponds to the needs and possibilities of their education. The contacts of children with disabilities and healthy children are difficult and slow. There is neither special medical support in the educational institution, nor transportation for students with disabilities, which would allow them to get to the place of study and go back home [18, p. 163–166].

**Current Study.** The purpose of the study is to explore and measure public attitudes towards both inclusive education and the process of integrating children with disabilities into regular education. Using a 13-item questionnaire we interviewed 180 respondents aged from 18 to 40 years old, who were informed that the objective of the study is to define social attitudes in Russia towards the inclusion of children with special needs in general educational process. The subjects were notified that the survey was anonymous. The questions of the questionnaire and the answers of the respondents are presented in Table 1.

**Table 1. – Attitudes toward inclusive education**

What is inclusive education?	<i>Joint training and education of children with HIA with their normally developing peers.</i>	92,1 %
	<i>The process of uniting children with HIA into special education organizations</i>	2,0 %
	<i>The process of uniting children based on their individual characteristics</i>	5,9 %
Inclusion is...	<i>a form of cooperation.</i>	78,9 %
	<i>a behavior pattern.</i>	7,9 %
	<i>a special case of integration</i>	13,2 %
Inclusion, i.e., “inclusive education”, which involves the inclusion of a child with HIA in a single educational environment with normally developing peers is	<i>group integration</i>	13,8 %
	<i>educational integration</i>	74,3 %
	<i>communication</i>	11,8 %
What is your take on inclusive education?	<i>Positive</i>	58,6 %
	<i>Negative</i>	10,5 %
	<i>neutral</i>	30,9 %
Individual educational route for children with disabilities and individuality suggests	<i>Creation of special conditions.</i>	24,3 %
	<i>Development of special teaching methods and programs.</i>	71,1 %
	<i>Special selection of teachers.</i>	4,6 %
Are you ready to recognize children with physical disabilities as equal members of society?	<i>Yes, of course.</i>	73,0 %
	<i>No.</i>	7,2 %
	<i>Difficult to answer.</i>	19,7 %
Name the fundamental philosophical principle of inclusion:	<i>Freedom in movement.</i>	3,9 %
	<i>The right to live among equals.</i>	88,8 %
	<i>Freedom of choice.</i>	7,2 %
Do you think it is possible to introduce inclusive education in general education institutions?	<i>Yes</i>	68,4 %
	<i>No</i>	12,5 %
	<i>I do not know</i>	19,1 %
How can we solve the problem of adapting children with disabilities to life in society?	<i>It is necessary to educate them separately from other children.</i>	11,8 %
	<i>Such children should grow and develop together with healthy children.</i>	74,3 %
	<i>Difficult to answer.</i>	13,8 %
In your opinion, in educational organizations, where healthy children and children with disabilities learn together, what additional skills should teachers and educators acquire?	<i>They must love children and be tolerant.</i>	6,6 %
	<i>Special knowledge is needed for the development of the disabled children.</i>	86,8 %
	<i>They need skills to provide support and conflict prevention.</i>	6,6 %
How do you call children whose training requires the creation of special conditions in Russian legislation?	<i>Children with disabilities.</i>	71,1 %
	<i>Children with developmental disabilities.</i>	11,8 %
	<i>Children with special educational needs.</i>	17,1 %
What information on inclusive education may be of interest to you?	<i>The impact of this process on children with normal development.</i>	18,4 %
	<i>Experience in implementing inclusive education in Russia.</i>	64,5 %
	<i>Experience in implementing inclusive education in the world.</i>	17,1 %

At first, in the study we had to find out if the respondents had a clear understanding of what inclusive education is. As indicated in the responses to the question “*What is inclusive education?*” the majority of interviewees (93,5 %) do have

an idea of what inclusive education is. Their awareness is increased through the Internet-resources urging people to be tolerant to disabled people. Yet, some respondents (8,7 %) erroneously believe that inclusive education is “the process of uniting children with disabilities into special education organizations” or that it is “the process of uniting children based on their individual peculiarities”.

Furthermore, in the survey we tried to define the attitudes of Russians towards inclusive education. Thus, the survey has shown that the majority of subjects (59,3 %) have positive attitudes towards students with disabilities; 30 % of the respondents have neutral attitudes and 10,7 % of interviewees for some reason have negative attitudes towards children with disabilities. Moreover, the survey asked whether people are prepared to recognize children with disabilities as equal members of the society. Most respondents are ready to do this (76,8 %), and the rest (19,6 %) find it difficult to answer this question.

The analysis of answers to the question “*Do you think that children with disabilities have the right to receive education with normally developing children?*” has shown that people's opinions differ on this issue. Some respondents believe that children with disabilities should be perceived on an equal footing with normally developing children, while others think that their shortcomings only require increased attention and more time to overcome difficulties. Many Russian respondents tend to believe that the child is not to blame for having a physical disability. As a citizen of the Russian Federation, the child has the right, along with other children, to study in the ordinary education system. Others doubt that inclusive education is effective. To their mind, some disciplines should be taught together, but some separately. To isolate children with the limited physical abilities seems to be incorrect, since communication and joint activity are useful to all.

**Conclusion.** We believe that it is the traditions, culture and history that can serve as a key to solving the problems of inclusion, integration and effective adaptation of children with disabilities to general education classes. It is worth noting that the majority of Russians believe that the main goal of inclusive education is to help all children obtain a certain social status and social significance. Children with special education needs require not only special treatment and support, but also the inclusion of compensatory mechanisms, the development of their abilities and the achievement of success in schooling. The concepts of inclusive education in Russia include such processes as support, tolerance, an individualized learning approach, security, confidence, friendship, teamwork, integration, recognition, localization, resource mobilization, humanity, access for all, success and freedom from barriers. All these should work harmoniously in any classroom to ensure a unique inclusive culture. Teachers are to adjust the training and the curriculum in such a way that children can take advantage of the acquired knowledge in life.

### References

1. Ajuwon, P. M. Inclusive education for students with disabilities in Nigeria: benefits, challenges and policy implications. – International Journal of Special Education. Vol 23. – № 3. – 2012. – P. 10–16.
2. Bakhshi, P., Babulal, G. M., Trani, J. Education of children with disabilities in New Delhi: When does exclusion occur? 2017//doi.org/10.1371/journal.pone.0183885.

3. Development of a scale for assessing attitudes towards inclusive. – Educational-psychological measurements № 55 (2), P. 291–299.
4. Escari, M., Angie, O. Development a set of indicators for inclusive education in Europe. – 2013. – P. 38–52. Retrieved from <http://www.european-agency.org/inclusive-education//IndicatorsEN.pdf>.
5. Haskell, S. H. Conference on Inclusive Education for Children with Disabilities. Moscow. –2011. – P. 27–29.
6. Haskell, S. H. The relationship of teachers to the inclusion of children with special needs in general education: the case of teachers in selected schools in Nigeria. – International Electronic Journal of Primary Education. Retrieved from: [http://www.iejee.com/1\\_3\\_2009/tella.pdf](http://www.iejee.com/1_3_2009/tella.pdf).
7. Inclusive education of UNESCO". – 2010. Retrieved from <http://www.unesco.org/> Retrieved from <http://www.unesco.org/>.
8. Kern, E. Conference on inclusive education for children with disabilities. Moscow, September 27–29, – 2011. – P. 73–88. Retrieved from <http://www.unicef.org/ceecis/1.Simon.pptx>.
9. Kern, E. Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District. –2009. – P. 69–76.
10. Khan, T.A. Review of the attitude of teachers towards inclusive education within the urban school district. – 2012. Retrieved from <http://www.digitalcommons.pcom.edu /do/search/>.
11. Khan, T.A. Secondary school teachers' perceptions of inclusive education in Bangladesh. – Critical Literacy: Theories and Practices № 6, 2012. – P. 102–118.
12. Kurtbeyoglu, T. Comparison of Inclusive Education in Turkey with Inclusive Education in Czech Republic, 2016. Retrieved from <http://www.academia.edu/29785070>.
13. Ntombela, S. Are we there yet? Towards the develop ent of inclusive education in one district in Kwazulu-Natal, South Africa. The International Journal of Learning. – № 16 (7). –2012. P. 113–122.
14. Tella A., Fakolade O.A., Adeniyi S. O. Persons with disabilities in conditions of inclusive education in Nigeria: implications for administrators. – 2009. – P. 312–313.
15. UNESCO Inclusive Education, 2007. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/sne>.
16. Wilczenski, F.L. Right to education for people with disabilities. Flagship initiative, 2010. Retrieved from <http://www.unesdoc.unesco.org>.
17. Wilczenski, F.L. United Nations Organization. Informational bulletin about disabled people. The United Nations, 2011. Retrieved from <http://www.un.org/disbilities/default.asp?id=18>.
18. Олейникова, Д.А. Конструктивистский подход в инклюзивном образовании / Д.А. Олейникова, Т.В. Волкодав // Научные исследования: от теории к практике: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. / Чебоксары, 30 окт. 2016 г. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – Т. 1. – № 4 (10). – P. 163–166.

# ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ В СРЕДЕ МНОГООБРАЗИЯ

*С. Р. Еремина*  
*Российская Федерация*

Рассматривается проблема психического здоровья студентов в гетерогенной среде, анализируются некоторые подходы к этой проблеме, выделяются составляющие этого интегративного образования. Особое внимание уделяется ценностно-смысловому уровню психического здоровья студентов, подчёркивается необходимость создания эффективных психолого-педагогических условий сохранения психического здоровья студентов в вузе.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, студенты, ценностные ориентации, психолого-педагогические условия.

## MENTAL HEALTH OF STUDENTS AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS OF FUTURE PROFESSIONALS IN AN ENVIRONMENT OF DIVERSITY

*The problem of students' mental health in heterogeneous environment is considered, some approaches to this problem are analyzed, the components of this integrative education are singled out. Special attention is paid to the value-semantic level of mental health of students, the need to create effective psychological and pedagogical conditions for the preservation of mental health of students in the University.*

**Keywords:** *mental health, students, value orientations, psychological and pedagogical conditions.*

Несмотря на тенденции глобализации всех процессов общественно-политической, экономической и духовной сфер жизни, современный мир очень многообразен и противоречив. Именно многообразие является стабилизирующим фактором с точки зрения открытых неравновесных систем в силу внутренних динамических тенденций. Многообразие современного общества обусловлено не только природными, историческими, экономическими, национальными, культурными, религиозными особенностями, но и личностно-психологической и психофизиологической спецификой социума. Гетерогенная группа представляет собой «разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящимся во всесторонней зависимости друг от друга» [1, с. 129].

Современные демографические, миграционные процессы, социальная мобильность, интеграционные процессы в социально-экономической сфере – все эти факторы существенно повлияли на деятельность педагогических систем. Многообразие является важнейшей характеристикой образовательной среды



педагогической организации, осуществляющей подготовку в вузах, где обучающиеся различаются по возрастному, гендерному составу, особенностям мотивационно-ценностной сферы, своим способностям, особенностям поведения, субъективному опыту, жизненным ситуациям и показателям здоровья. Данные особенности повышают сложность и в то же время увеличивают социальную значимость педагогической деятельности преподавателей. Гетерогенность проявляется и в профессорско-преподавательском составе образовательного учреждения. Таким образом, гетерогенность является значимой характеристикой современного вуза, что обязательно должно учитываться в создании эффективных психолого-педагогических условий обучения и развития обучающихся разных гетерогенных групп и совершенствовании образовательных технологий.

В то же время не стоит забывать о психологической составляющей: содержание и методы воспитательно-образовательного процесса в гетерогенной образовательной среде должны способствовать формированию благоприятного психологического климата для сохранения психического здоровья и благополучия обучающихся, в связи с чем образовательный процесс необходимо строить на принципах дифференцированного и индивидуального подходов для каждого субъекта образовательного процесса.

Проблема психического здоровья личности и факторов его оптимизации является одной из актуальных в настоящее время. По данным Всемирной организации здравоохранения, в молодёжной возрастной группе именно студенты отличаются худшими показателями физиологических функций и лидируют по числу нервно-психических и других нарушений. Дело в том, что получение образования в высших учебных заведениях связано с высоким уровнем психических и физических нагрузок, которые возрастают в период зачётно-экзаменационной сессии, с необходимостью усваивать в сжатые сроки большой объём информации, с высокой интенсификацией учебного процесса и коммуникативных связей, дефицитом времени, финансово-материальной нестабильностью.

Современные требования к специалисту предполагают не только владение профессиональными знаниями и навыками, но и значительный запас личностно-психологических ресурсов здоровья: умение противостоять высокому стрессовому напряжению и темпу жизни, быть психологически устойчивым, энергичным, успешным, стремиться к саморазвитию, быстро принимать решения и адаптироваться в нестандартных жизненных и профессиональных ситуациях. Поэтому проблема сохранения и совершенствования психического здоровья ещё не до конца сформировавшейся личности обучающегося вуза является важнейшим фактором конкурентоспособности будущего профессионала.

Опрос, проведённый среди студентов-первокурсников Орловского государственного института культуры, показал, что обучение в вузе является для них серьёзным стрессогенным фактором. Все опрошенные обучающиеся первого курса (100 %) отметили, что испытывают большие нагрузки в процессе учения, непривычные для них: написание объёмных работ (лекций, рефератов), большой объём информации, которую надо усвоить, участие в ответственных конкурсах и мероприятиях, выступление на семинарах, предстоящая сессия. 25 % опрошенных студентов добавили к этому перечню требовательность некоторых

преподавателей. Кроме этих проблем, респонденты назвали проблемы психологического характера: неуверенность в себе (20 %), боязнь не оправдать свои внутренние и родительские надежды (10 %), непонимание и ссоры с одногруппниками (30 %). Отдельные студенты отмечают у себя признаки кризиса личностной и профессиональной идентичности: снижение мотивации, плохое настроение, упадок жизненных сил и моральную усталость (10 %): «ощущение того, что я не на своём месте», «плыть по течению» и др. Иногородних первокурсников угнетает оторванность от дома, они отмечают, что им не хватает поддержки близких людей и не удовлетворяют условия жизни и общение в общежитии. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что обучение в высшем учебном заведении вызывает у студентов-первокурсников множество негативных проявлений психологического характера, влияющих на их психическое здоровье, они сталкиваются с большим количеством проблем социально-психологической адаптации в этот ответственный возрастной период.

Таким образом, обобщение результатов опроса позволяет сделать вывод о том, что большинство обучающихся вуза нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении (с учётом гетерогенности состава групп), создании благоприятных условий их социально-психологической адаптации и организации укрепления их психического здоровья.

Существуют разные подходы к определению психического здоровья: житейский, медицинский (клинический), психологический, социологический и физиологический.

Понятие «психическое здоровье» в житейском смысле воспринимается как синоним нормы, эталона, меры, которые задаются социальным окружением – семьёй, группой, значимыми людьми, средствами массовой коммуникации – и на субъективном уровне переживается в виде соответствия своему месту в системе общественных отношений.

При медицинском подходе понятие «психическое здоровье» рассматривается как мера вероятности развития болезни («негативное» определение здоровья как отсутствия болезни); о здоровье судят с позиций психических нарушений и аномалий личности как отклонений от нормы (Б.Д. Карвасарский и др.).

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), которая определила его как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Н. Сарториус (1978), директор охраны психического здоровья ВОЗ, выделил основные признаки психического здоровья:

- отсутствие выраженных психических расстройств;
- определенный резерв сил человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах;
- состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармония между ним и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представлениями других людей об «объективной реальности».

В психологии первоначально понятие психического здоровья рассматривалось и разрабатывалось в психотерапии через выявление причин аномального развития психики и определение психической нормы и патологий (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг).

В русле гуманистической концепции психическое здоровье анализируется с позиций здорового функционирования личности как необходимого условия достижения жизненных целей, адекватного выполнения личностью социальных функций и ролей, обеспечения позитивного развития в течение всей жизни через понятия самоактуализации и самореализации (А. Маслоу, Ш. Бюлер), полноценной жизни (К. Роджерс), стремления к смыслу (В. Франкл).

Психическое здоровье общества, его зависимость от культурологических и социальных факторов широко освещены в трудах К. Хорни, Э. Эриксона, Э. Фромма.

В работах отечественных учёных психическое здоровье личности рассматривается с позиции синтеза естественнонаучных и гуманитарных подходов (Б.С. Братусь, В.Я. Дорфман, Е.Р. Калитеевская, Ю.М. Орлов, Д.А. Леонтьев и др.). В работах этих авторов исследуются ценности и смысло-жизненные ориентации, духовные и нравственные измерения человека как детерминанты его благополучного психического развития.

С точки зрения позитивного представления о психическом здоровье, принципах и закономерностях нормального развития личности, представляет интерес развёрнутая, методологически обоснованная концепция Б.С. Братуся. Он описывает проблему психического здоровья в связи с мотивационно-смысловой сферой личности, уделяя особое внимание проблеме аномального развития психики. В созданной им концепции психическое здоровье – не однородное образование, а образование, имеющее сложное, поуровневое строение, которое характеризуется рядом параметров [2].

Б.С. Братусь выделяет иерархически организованную структуру психического здоровья [2, с. 44]:

– в основании находится уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности;

– следующий уровень: индивидуально-психологическое здоровье, оценка которого зависит от способности человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений;

– высший уровень психического здоровья: личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья, которое определяется качеством смысловых отношений человека, общим смыслом и назначением его жизни, отношением к другим людям и себе.

При этом автор отмечает, что «несмотря на взаимосвязь и взаимообусловленность уровней, возможны самые различные варианты их развитости, степени и качества их здоровья. Иначе говоря, психическое здоровье, будучи многоуровневым, может страдать на одних уровнях при относительной сохранности других». [2, с. 44]

В качестве критериев психического здоровья Б.С. Братусь называет некоторые свойства, которыми должна обладать здоровая личность: целостность

личности, интерес к внешнему миру, наличие «жизненной философии», которая упорядочивает и систематизирует опыт, способность юмористически относиться к действительности, способность к установлению душевных контактов с окружающими и др. [2, с. 7]

Таким образом, высший уровень личностного здоровья акцентирует внимание на психологических аспектах здоровья, связанных с поиском своего предназначения, смысла жизни, а также работой по их реализации. Наличие такого представления о психическом здоровье позволяет говорить о необходимости изучения психологических аспектов психического здоровья студентов как значимой составной части этого сложного структурированного образования.

В последнее время появились работы, в которых принято различать понятия психического и психологического здоровья, чтобы акцентировать внимание именно на психологическом подходе к проблеме здоровья личности. Однако в настоящее время отмечается неоднозначность и несогласованность разграничения этих понятий. Термин «психологическое здоровье» был введён в научный лексикон психологии И. В. Дубровиной, под этим термином она понимает психологические аспекты психического здоровья, т.е. всё, что относится к личности в целом, включая высшие уровни её самосознания, творческой и смыслопорождающей деятельности, что согласуется с высшим уровнем личностно-смыслового здоровья концепции Б.С. Братуся. Психологическое здоровье можно рассматривать как ресурсное свойство личности, осознаваемое личностью и её социальной группой в качестве потенциала, мотивирующего к здоровому образу жизни, позволяющего оптимально и продуктивно развиваться, адаптироваться и решать разнообразные жизненные задачи. Основными ресурсами психологического (личностного) здоровья являются: саморегуляция, познавательные процессы, свойства личности, позитивный эмоциональный фон.

Ф.Р. Филатов описывает психологическое здоровье как систему, включающую три компонента. Аксиологический компонент – это прежде всего ценности собственного «Я» человека и ценности «Я» других людей. Инструментальный компонент предполагает владение рефлексией для самосознания; потребностно-мотивационный компонент – наличие у человека потребности в саморазвитии. Самоотношение, рефлексия и саморазвитие взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии [3].

С точки зрения аксиологического подхода здоровье выступает как универсальная человеческая ценность, которая соотносится с основными ценностными ориентациями личности и занимает определённое положение в ценностной иерархии (В. Франкл, А. Маслоу). Доминирование тех или иных ценностей, как и их переоценка, рассматриваются в качестве факторов, определяющих здоровье индивида или негативно влияющих на него [4]. Исследованием психического здоровья и его нарушений в их ценностном аспекте, во взаимосвязи с высшими ценностями человека занимался А. Маслоу.

Итак, выделение психологических аспектов психического здоровья ориентирует на изучение и создание психолого-педагогических условий, которые способствуют полноценному развитию личности студентов через ориентацию на

ценностно-смысловую составляющую здоровья, представляющую собой высший уровень – духовного здоровья.

В этой связи приведём некоторые результаты исследования ценностных ориентаций молодёжи, выполненного на кафедре педагогики и психологии ОГИК. В исследовании были проанализированы наиболее значимые ценности молодых людей, причём сравнивались показатели студентов, обучающихся в институте культуры и не занимающихся физкультурой и спортом, и молодых людей, посещающих фитнес-клубы. В тестировании принимали участие тридцать человек, назовём их условно «студенты» и «спортсмены». Диагностика проводилась с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации». М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Терминальные ценности являются более устойчивыми в ценностной структуре личности. Они определяют значимые цели, к которым стремится индивид. В списке терминальных ценностей наиболее значимыми для молодёжи являются следующие:

Студенты	Спортсмены
1. Здоровье	1. Здоровье
2. Любовь	2. Активная, деятельная жизнь
3. Творчество	3. Материально обеспеченная жизнь
4. Наличие друзей	4. Самостоятельность
5. Жизненная мудрость	5. Уверенность в себе

Как видим, вся опрошенная молодёжь ставит здоровье на первое место в списке жизненно важных ценностей. Далее мнения студентов и молодых спортсменов разнятся. Студенты на второе место поставили любовь, духовную и физическую близость с любимым человеком, тогда как спортсмены на второе место поставили активную, деятельную жизнь. Следовательно, им важнее жить полной, насыщенной энергичной жизнью, а любовь они ставят на 6 место.

Студенты института культуры на третье место ставят творчество, это область самоутверждения, самовыражения, именно здесь они чувствуют «реальную» свободу, для них возможность раскрытия творческого потенциала имеет большее значение, чем материально обеспеченная жизнь, которую спортсмены поставили на третье место, а студенты на 14. Спортсмены же творчество поставили на 16 место.

Четвертое место в иерархии ценностей у студентов занимает наличие хороших и верных друзей, а у спортсменов – самостоятельность. Из этого следует, что студентам важна поддержка друзей, а атлетам важна самостоятельность, независимость от чужого мнения, отсюда и вытекает уверенность в себе, внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий сомнений, которую спортсмены поставили на пятое место. Студенты же на пятое место поставили жизненную мудрость, зрелость суждений, здравый смысл.

Сгруппировав ценности на абстрактные и конкретные, можно заметить, что для студентов более характерны ценности абстрактные, а для спортсменов – конкретные, в соотношении. Конкретные ценности – это ценности реальной практической жизни, это ценности материального мира. Абстрактные ценности – это ценности саморазвития, самосовершенствования, а также альтруистические и эстетические ценности. Возможно, это говорит о том, что спортсменам важнее ценности, которые можно реализовать здесь и сейчас, а студентам те ценности, реализация которых находится в перспективе.

На основе полученных данных мы составили пятерку доминирующих инструментальных ценностей опрошенных. Инструментальные ценности свидетельствуют о приоритетности для индивида определённых типов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей. Приведем список наиболее значимых инструментальных ценностей опрошенных молодых людей:

Студенты	Спортсмены
1. Воспитанность	1. Воспитанность
2. Честность	2. Честность
3. Ответственность	3. Ответственность
4. Образованность	4. Образованность
5. Чувство юмора	5. Твердая воля

Как видно из таблицы, инструментальные ценности обеих групп различаются весьма незначительно. Для опрошенной молодёжи очень важна воспитанность, хорошие манеры, вежливость. Воспитанность понимается не только как соблюдение правил поведения и общения, принятых в обществе, но и как внутренняя культура человека, умение вести себя в социуме. Далее следуют такие ценности, как честность, ответственность, образованность – все эти ценности – компоненты воспитанности. То есть, для реализации каких-либо терминальных ценностей молодёжь руководствуется, прежде всего, морально-этическими принципами, определяющими высокую нравственную культуру человека. Что отличает группы опрошенных – это ценности чувства юмора у студентов и твердой воли у спортсменов. Студентам творческого вуза чувство юмора помогает в реализации креативных идей и замыслов. Следует заметить, что у спортсменов чувство юмора не вошло в пятёрку значимых ценностей, они поставили его на 6 место после ценности воли. Твердая воля – ценность, которая как раз и отличает молодёжь, которая занимается физкультурой и спортом от обычной молодёжи. Ведь умение настоять на своем, не отступать перед трудностями и есть залог победы над собой, победы на соревнованиях, и вообще, успешности в жизни. Спортсмены больше склонны к ценностям самоутверждения (образованность + твердая воля): именно занятия физкультурой и спортом позволяют самоутвердиться, повысить свою значимость, доказать себе и другим, что индивид может быть успешен.

Таким образом, по результатам проведения диагностики ценностных ориентаций среди молодых людей можно сделать следующие выводы. Терминальные ценности групп студентов и спортсменов весьма различны, но

ценность здоровья для каждой группы стоит на первом месте, что говорит о том, что молодёжь осознает важность здоровья каждого отдельного индивида, понимает, что если человек не будет, в первую очередь, здоров, он не будет успешен в жизни. Ценности студентов больше, чем спортсменов, ориентированы абстрактно, студентам важно творческое развитие, самовыражение в любви, в общении с друзьями, в то время спортсменам важно быть сильной личностью, утвердиться в спорте, жить материально обеспеченно. Видимо, здесь большую роль играет специфическая направленность вуза, обучающиеся которого были опрошены. Можно предположить, что, если проводить подобное тестирование студентов другого вуза, данные могут отличаться.

Стоит отметить, что у 27 % студентов возникли трудности при определении приоритетности жизненных ценностей. Возможно, это говорит о том, что, во-первых, среди опрошенных, ведущих неактивный образ жизни, высокий процент людей с трудностями концентрации внимания. То есть в результате постоянных физических нагрузок происходит благотворное воздействие не только на физическое здоровье и состояние мышц тела, но и на психическое здоровье и мыслительную деятельность мозга. Это способствует развитию таких качеств, как сосредоточенность, координация, умение мыслить в повседневной жизни и критических ситуациях. Во-вторых, это может быть свидетельством несформированности системы жизненных ценностей.

Исследование показало, что здоровье является приоритетной и хорошо осознаваемой ценностной ориентацией для молодёжи, что является основой для заботы о своём здоровье, психическом в том числе, и мотивирует к соблюдению здорового образа жизни. Важно, что обучающиеся высоко ценят воспитанность, честность, ответственность, образованность при достижении поставленных целей. При этом «студенты» и «спортсмены» выбирают несколько разные способы, позволяющие справляться с трудными жизненными ситуациями и добиваться целей: чувство юмора или твёрдую волю. Всё это говорит о хорошем потенциале молодых людей в плане сохранения их психического здоровья и позитивного функционирования.

Тем не менее, были выявлены проблемы среди обучающихся, которые ведут малоактивный образ жизни, недостаточно адаптированы к социуму и имеют нарушения в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, влияющих на их психическое здоровье. В сложных для них ситуациях, нарушающих психическое здоровье, они пытаются использовать наработанные ими поведенческие паттерны и ментальные схемы: давать себе установку («утром – институт, вечером – отдых»), отвлекаться от реальной жизни с помощью гаджетов, много спать, есть шоколад, общаться с друзьями, абстрагироваться от социума с помощью творчества и др. В беседах с такими студентами было установлено, что значимыми факторами поддержания благополучной образовательной среды для них были бы положительные эмоциональные связи с однокурсниками и преподавателями, снижение тревожности и стресса, внимание к их личности.

С.И. Оксанич были выделены наиболее важные структурные компоненты психологического здоровья студентов:

а) психоэмоциональный статус (уровень тревожности, эмоциональная устойчивость (стабильность), отношение к образовательной среде);

б) представления студентов о здоровом образе жизни (составляющие здорового образа жизни),

в) ценностное самоотношение (самоотношение, самооценка, степень удовлетворенности основных потребностей, ценностные ориентации) [5].

Таким образом, изучение ценностно-смысловых и других аспектов психического здоровья студентов выявляет необходимость гуманизации учебно-воспитательного процесса вуза, направленной на индивидуальный подход к обучению, изучение и внимание к личности студента, заботу о его здоровье и благополучии, что достигается путём создания таких психолого-педагогических условий, которые будут способствовать сохранению и поддержанию психического здоровья личности обучающегося, формировать психологическую устойчивость, стимулировать их к саморазвитию и профессиональному росту.

К таким условиям относятся: а) психологическое сопровождение студентов посредством организации психологической службы; б) психологическое сопровождение образовательной среды вуза; в) внедрение программ сохранения и поддержания психологического здоровья студентов [5].

К средствам психологического воздействия на данный уровень здоровья можно отнести работу по повышению эмоциональной устойчивости человека, например, тренинг саморегуляции, различные виды аутогенной тренировки, образно-волевые настройки, медитации, кроме этого, коррекцию представлений, установок человека, развитие волевой сферы, а также работу со стратегиями отношений с другими людьми. Всё это может проходить как в индивидуальной, так и групповой форме психологического консультирования, психокоррекционной и психотерапевтической работы.

#### **Список использованных источников**

1. Балашова, И.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 129–141.

2. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 189 с.

3. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.

4. Залевский, Г.В. Антропологическая психология: биопсихосоцио-ноэтическая модель развития личности и её здоровья / Г.В. Залевский, В.Г. Залевский, Ю.В. Кузьмина // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 33. – С. 99–104.

5. Оксанич, С.И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психического здоровья студентов медицинского колледжа: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2007. – 221 с.



# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЫ

*И. В. Журлова, Ю.Н. Усова  
Республика Беларусь*

В статье раскрываются сущностные характеристики (концептуальные принципы, методологические подходы, организационные основы) инклюзивного образования. На основе гетерогенности образовательной среды авторами определяются типологические группы обучающихся в современном учреждении образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, интегрированное обучение, особые образовательные потребности, гетерогенность образовательной среды, типологические группы обучающихся.

## METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AS ADAPTIVE SYSTEM OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF HETEROGENEOUS ENVIRONMENT

*The article reveals the essential characteristics (conceptual principles, methodological approaches, organizational bases) of inclusive education. Based on the heterogeneity of the educational environment, the authors define typological groups of students in a modern educational institution.*

**Keywords:** *inclusive education, integrated education, special educational needs, heterogeneity of the educational environment, typological students' groups*

На современном этапе переход к инклюзивной модели образования является одной из важнейших задач мировой образовательной политики в течение нескольких последних десятилетий.

*Инклюзивное образование* (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех обучающихся в плане приспособления к их различным нуждам [1].

Следует отметить, что активное использование термина «инклюзивное образование» как в отечественном, так и в Российском научном пространстве начинается только в начале XXI века. Это было обусловлено введением названного понятия Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) [2] и принятием Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.). Оба эти документа сыграли ведущую роль в международной образовательной политике, так как они выражали не просто признание гетерогенности общества и различие культур, но и изменение отношения мирового сообщества к этому разнообразию – осознание его ценности, неповторимости, уникальности, а также естественности различий между людьми.

Однако длительное время образовательная практика в аспекте инклюзии обращала в большей мере внимание на включение в образовательный процесс

такой категории, как учащиеся-инвалиды и учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е годы XX в. в Англии, Германии, Дании; в 60-е годы XX в. – в скандинавских странах, США и Японии. Такой подход нашел широкое отражение в работах как зарубежных, так и отечественных ученых и педагогов-практиков [3].

Так, в 1962 г. в США М. Reynolds опубликовал программу специального образования, ориентированную на включение как можно большего количества детей с особенностями развития в общее образование [4]. В 1970 г. Е. Deno разработал модель под названием «Каскад», предлагающую систему мер социально-педагогической поддержки, направленной на включение учащихся с особенностями развития в общепедагогический процесс – «общий поток» (mainstream) [5]. Таким образом, появилась организационная структура интегрированного образования и соответствующий ей термин «мейнстриминг», который получил широкое распространение в России и Беларуси в 1990 гг.

Постепенно в образовательной политике США и Европы укрепилось несколько подходов: расширение доступа к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion). *Мейнстриминг* предполагает, что дети с особенностями психофизического развития общаются со сверстниками в процессе различных досуговых мероприятий, программ. *Интеграция* означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или *инклюзия* предполагала включение детей с ОПФР в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ, что требовало реформирования школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Таким образом, в девяностые годы прошлого столетия стало развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новым взглядом на обучение и воспитание детей-инвалидов – «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход» [6].

Отметим, в чем заключается отличие термина «инклюзивное образование» от термина «интегрированное обучение».

Интеграция (лат. integer – целый) в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение учащихся с ОПФР в условиях, максимально приближенных к обычной среде с наименьшими ограничениями [7].

Инклюзия – это реформирование учебных заведений и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения обучающихся [8].

Н.Н. Малофеев расширяет этот термин, указывая, что инклюзия обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении физических, психологических или иных барьеров и при условии наличия компетентных педагогов, а также соответствующего методического и технического оснащения [9].

В свою очередь, А.Н. Коноплева полагает, что не следует акцентировать внимание на терминологических несовпадениях, рассматривая интегрированное обучение и инклюзию в противопоставлении и строгой дифференциации. По ее мнению, в ряде европейских стран, в том числе в Республике Беларусь, термин «интегрированное обучение» используется в широком значении: как интегрированное, так и инклюзивное образование, в то время как последний термин широко используется в англоязычных странах [7].

Проводя семантический анализ терминов «интеграция» и «инклюзия», О.Н. Ертанова отмечает, что в русском языке термин «интеграция» означает процесс взаимного приспособления и объединения и несет в себе смысл, заложенный на Западе в термин «включение». И, наоборот, в русском языке слово «включение» означает присоединение, а также инородную частицу, вкрапление и по смыслу соответствует иностранному термину «интеграция» [10].

Вместе с тем, инклюзивное образование считают логическим продолжением идей интегрированного обучения, предшествовавшего инклюзии хронологически, идеологически и технологически. Интеграция означает приведение потребностей учащихся с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной. Другими словами, *интеграция предполагает адаптацию обучающегося к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям лиц с особенностями развития* [10].

Сегодня инклюзивное образование основывается на идеях, пропагандирующих равноправие и признающих, что все обучающиеся – индивидуумы с различными потребностями в обучении. В этой связи инклюзивное образование разрабатывает более гибкий подход к преподаванию и обучению, который базируется на следующих восьми концептуальных принципах:

- каждый человек имеет ценность вне зависимости от личных достижений и способностей;
  - каждый человек имеет чувства и способен мыслить;
  - каждый человек имеет право и должен быть услышанным, также каждый имеет право на общение;
  - настоящее образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
  - каждый человек нуждается в дружеских отношениях со сверстниками и их поддержке;
  - для каждого обучающегося достижение прогресса заключается в том, что он может, а не в том, что ему не удастся;
  - формированию всесторонней личности способствует разнообразие среды
- [11].

В современном обществе возрастает понимание значимости человека как наивысшей ценности. Документы Организации Объединенных Наций (ООН), отделение ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), практический опыт стран Европы, где инклюзивное образование достигло высокого уровня, ориентированы на достаточно широкую смысловую формулировку сущности инклюзивного образования, что в свою очередь

позволяет выделить следующие группы лиц, относящихся к образовательной инклюзии и подтверждающие феномен гетерогенности образовательной среды:

- ✓ инвалиды, а также лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями;
- ✓ представители этнических меньшинств;
- ✓ лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях;
- ✓ маргинальные слои общества, в том числе ВИЧ-инфицированные;
- ✓ мигранты;
- ✓ студенты-иностранцы;
- ✓ одаренные личности и другие группы.

Феномен гетерогенности является сегодня одним из значимых понятий в социальной политике и образовании Европы на современном этапе. Гетерогенная группа – психотерапевтическая группа, укомплектованная неоднородным составом участников по одному или нескольким признакам. В настоящее время гетерогенные группы людей, имеющие тенденцию к росту, представляют разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящимися во всесторонней зависимости друг от друга. Гетерогенную группу обучающихся можно рассматривать как общность обучающихся совместно и отличающихся по интеллектуальным, физическим, психическим, гендерным, религиозным, возрастным, социальным и иным признакам (И.В. Журлова) [12].

Исходя из этого, в условиях гетерогенности образовательной среды учреждения высшего образования мы можем выделить следующие типологические группы обучающихся:

- а) на основе языковой культуры – студенты русскоговорящие, говорящие на белорусском языке и говорящие на иностранном языке;
- б) на основе религиозной ментальности – студенты православной веры, католической веры и мусульмане;
- в) на основе учебной успеваемости – студенты, демонстрирующие различные уровни успеваемости в соответствии с 10-балльной системой оценивания знаний и умений, принятой в Республике Беларусь;
- г) на основе социального благополучия – студенты, имеющие социально позитивный статус, имеющие маргинальный статус и имеющие социально негативный статус, определяющий их аморальный образ жизни и девиантное поведение;
- д) на основе возможностей здоровья – студенты, показатели здоровья которых находятся в пределах нормы, студенты с особенностями психофизического развития (ОПФР), студенты с инвалидностью и/или с ОПФР [12].

Таким образом, можно говорить о понимании инклюзии в двух смыслах – узком и широком. Заметим, что в этом случае понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование», обозначающие процессы, рассматриваются как синонимы.

В «узком» смысле инклюзия (инклюзивное образование) (Inclusif–включающий в себя, Include – заключаю, включаю, вовлекаю) трактуется как один из процессов трансформации образования, касающийся определенной категории обучающихся – лиц с инвалидностью и/или с ОПФР и основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум.

«Широкий» смысл инклюзии заключается в том, что инклюзивное образование – это более гибкий подход к обучению, уникальный процесс доступного образования для каждого, в котором ликвидированы барьеры, связанные с непохожестью обучаемых, и созданы условия для самораскрытия потенциалов человека (Д.З. Ахметова) [1].

Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого учащегося в академической и социальной жизни учреждения образования, а также процессом снижения степени изоляции учащихся. Инклюзия призывает к реструктуризации культуры любого учреждения образования, ее правил и внутренних норм и практик для полного принятия всего многообразия учеников с их личными особенностями и потребностями. Она непосредственно касается всех учащихся, а не только особенно уязвимых категорий, таких как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; при этом она ориентирована не только на учеников, но и на других субъектов образовательного процесса (учителей, родителей). В связи с этим многообразие и непохожесть учащихся друг на друга видится не проблемой, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

Отсюда инклюзия в широком смысле – это создание в группе условий, которые диктуются содержанием и методами обучения для полной включенности каждого; это способность коллектива или сообщества брать на себя ответственность и способствовать решению проблем, проистекающих из особенностей исходных данных ученика [13].

Инклюзия как своеобразная философия удовлетворяет потребности в образовании, раскрывает и развивает индивидуальные способности, поддерживает и придает уверенность, способствует хорошей адаптации, социализации, самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического). Итог – гармонически развитая личность, не дистанцирующая себя от общества и не чувствующая отчуждения, способная к самостоятельной и полноправной жизни в обществе.

В современных исследованиях общенаучный методологический уровень инклюзии в образовании представлен совокупностью следующих подходов.

*Системный подход* подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивная школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная жизнедеятельность». Каждая из обозначенных составляющих, естественно, также представляется сложной системой, которая подчиняется синергетическим законам и принципам.

*Синергетический подход* применяется в качестве общенаучного основания инклюзии, продолжая и развивая системный. Синергетическими признаками инклюзии выступают следующие принципы:

– принцип субъектности познающего сознания, позиция исследователя заставляет по-новому осмыслить статус действующих лиц инклюзивного процесса, обучаемый и педагог являются активными субъектами инклюзивного образования;

– принцип дополнительности, смысл которого в том, что противоположности как основа развития устраняются не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей; развитие в синергетике понимается как самоактуализация имеющихся потенциальных возможностей системы, а не как наведение порядка извне. И в этом смысле задача инклюзии – активизировать внутренний потенциал личности;

– принцип нелинейности развития личности – формирование личности происходит с учетом множественности вариантов и сценариев развития;

– принцип признания самоценности каждой личности – с позиции синергетики, личность есть открытая возможность;

– принцип флуктуации (отклонения) – любая функционирующая система не является стабильной, в ней неизбежно накапливаются отклонения, которые ведут к хаосу и могут даже вызвать её распад; процесс осознания самого себя в инклюзивном пространстве приводит к «порядку через флуктуацию» [11].

*Парадигмальный подход* означает, что целевые, содержательные, процессуальные характеристики инклюзивных процессов должны разрабатываться в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах общенаучной синергетической парадигмы, а также личностно-ориентированного, системно-деятельностного обучения и гуманистической парадигмы, означающей ориентацию всего научного поиска на человека.

*Акмеологический подход* как методологическая основа инклюзии подразумевает достижение каждым участником инклюзивного процесса наивысшей «вершины» в развитии своего личностного потенциала и самоактуализации.

*Аксиологический подход* выступает фундаментом инклюзии и социальной интеграции в целом. Педагогическая аксиология в свою очередь является междисциплинарной областью знания, рассматривающей образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности [14].

*Командный подход* акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых. Он дополняется *кондуктивным подходом*, подключающим семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности нетипичного учащегося в среду обучения.

Здесь следует отметить, что инклюзивное образование по своей сути демократично, оно дает возможность учащимся развиваться с учетом их индивидуальных характеристик и особенностей, при этом религиозный, национальный, брачный, социальный, образовательный статусы родителей учащихся не влияют на эффективность получения обучающимися образовательных услуг, а только являются теми характеристиками, которые следует учитывать педагогам, выстраивая стратегию взаимодействия

с различными гетерогенными группами обучающихся, обусловленными этими статусами.

*Средовой подход* производит анализ окружающей среды и ее влияния на то, чего достигает нетипичный учащийся в процессе обучения.

*Индивидуальный подход* к каждому участнику инклюзии обеспечивается личностью преподавателя, выстраивающего методику и стратегию прогрессивного обучения. Подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. Индивидуально гибкий подход к личности обучаемого тесно связан с личностно-ориентированным и креативным (творческим) подходом [15].

*Креативный подход* к взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного процесса создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой. Каждый человек осуществляет собственное творчество, проявляя умение продуктивного самосознания, умения сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального. Благодаря этому, каждый человек способен к саморазвитию и может реализовать все свои потенции, став истинным и полноправным членом общества. Идеи философской антропологии о человеке как духовном существе, осознающем, учитывающем, преодолевающим витальную и социальную заданность, а потому свободном, открытом миру, возможностям развития, способном к поиску своего призвания, осмыслению своего бытия, к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации, приняты сегодня в качестве методологической основы инклюзивной педагогики [16].

Процесс перехода к инклюзивному образованию – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех обучающихся в учебном процессе и жизни учреждения образования. При этом актуальным становится создание системы критериев для анализа и оценки происходящих инклюзивных процессов.

Английский автор Тони Бут [17] предлагает три взаимосвязанных направления реализации инклюзии в учреждении образования. По каждому направлению выделяется ряд критериев – индикаторов, которые позволяют проводить оценку уровня внедрения инклюзии в учреждении.

Для определения показателей (индикаторов) может применяться подход, включающий оценку среды образовательного учреждения по трем направлениям: уровень доступности образования, деятельность коллектива по созданию инклюзивной культуры и степень реализации инклюзивной практики. В свою очередь каждое направление может быть представлено рядом показателей (индикаторов):

1. *Доступность образования.* Однако необходимо отметить, что наличие в образовательном учреждении специальных средств, облегчающих передвижение, не означает, что оно является инклюзивным. Не менее важным является готовность и способность всех участников образовательного пространства к взаимодействию, принятие принципов и ценностей инклюзивного образования.

2. *Создание инклюзивной культуры* основывается на позициях:

✓ принятие принципов и ценностей инклюзивного образования;

- ✓ проведение для педагогов тренингов по инклюзивной практике;
- ✓ сотрудничество и кооперация: командное взаимодействие участников инклюзивного образования;
- ✓ организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования, и, прежде всего, – не имеющим специального образования;
- ✓ систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования;
- ✓ проведение для учащихся системы тренингов по формированию толерантности;
- ✓ проведение тренингов межличностного взаимодействия по гармонизации взаимоотношений в коллективе.

*3. Развитие инклюзивной практики.* Это направление подразумевает включение учащихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс, что достигается созданием учителем условий для активного участия каждого учащегося в учебной деятельности во время урока, организацией атмосферы сотрудничества.

Необходимо отметить, что только комплексная деятельность учреждения образования по реализации всех трех направлений обеспечивает создание инклюзивного образовательного пространства. Используя предложенные критерии, учреждение образования может разрабатывать индивидуальные программы реализации инклюзивного образования.

В аспекте названной проблемы значимыми для нас являются взгляды С.О. Брызгаловой и Г.Г. Зак, которые в своей работе заявляют, что концепция инклюзивного образования предполагает существенные изменения в системе не только среднего, но и профессионального, и дополнительного образования («образование для всех»). По их мнению, инклюзивное образование – образование, которое каждому обучающемуся, несмотря на имеющиеся у него физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые, культурные и другие различия, предоставляет возможность быть включенным в общий процесс обучения и воспитания, что будет содействовать его социализации и позволит в будущем стать равноправным членом общества, снизив риски его сегрегации и изоляции. Идеология инклюзивного образования, по мнению авторов, основывается на обеспечении равного отношения ко всем людям, но, в то же время, предусматривает адаптацию среды и создание компенсирующих условий для развития [18].

В целом, значительная часть специалистов, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, выступают за преемственность и непрерывность в образовании: «начальное – среднее – профессиональное – высшее образование». В этом случае обучающийся с особыми потребностями постоянно находится в системе социальных отношений и связей, которые по мере возрастания ступеней его развития будут расширяться и углубляться. Эффективность непрерывного инклюзивного образования возможна только при условии сотрудничества всех образовательных учреждений, способных осуществить на практике системный подход к проблеме инклюзии.



Важным условием эффективности реализации инклюзивного образования является *разработка в стране соответствующей нормативно-правовой базы*. На сегодняшний день среди стран с наиболее развитым нормативно-правовым обеспечением, материально-технической и научно-методической базой инклюзивного образования можно выделить США, Данию, Исландию, Нидерланды, Норвегию, Испанию, Германию, Швецию и Великобританию.

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования также подкреплены нормативно-правовой базой, отражающей права и обязанности участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Закон Республики Беларусь «О правах ребёнка»; Закон РБ «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь»; Закон РБ «О языках в Республике Беларусь»; Кодекс Республики Беларусь об образовании; Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608) и другие.

Однако в Беларуси инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и неустойчива. Это обусловлено тем, что система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Ее отличительной чертой является то, что все усилия направлены на обучающихся-инвалидов и/или обучающихся с ОПФР, а потребности остальных категорий обучающихся, таких как обучающиеся из числа мигрантов и беженцев; обучающиеся из семей представителей различных религиозных конфессий; обучающиеся из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т. д.); обучающиеся, одаренные в интеллектуальной, спортивной и творческой сферах деятельности; обучающиеся с социально-эмоциональной исключительностью, имеющие трудности в обучении; подростки и молодежь, принадлежащие различным молодежным субкультурам не учитываются в полной мере, а также не разработаны в достаточной мере программы и методики для работы с данными группами учащихся в условиях гетерогенности образовательной среды.

Еще одна проблема, затрудняющая внедрение инклюзивных форм образования, связана с проблемами кадрового обеспечения. Инклюзивное обучение требует подготовки соответствующих специалистов. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей. В связи с этим вопросы подготовки будущего учителя к работе со школьниками с различными образовательными потребностями также получили сегодня отражение в исследованиях и публикациях современных, как российских (Т.В. Башкирева, Л.М. Волосникова, И.А. Донина, Е.М. Карпова, Т.В. Тимохина, И.М. Яковлева и др.), так и украинских (О.И. Гуренко, Н.А. Йохна, Л.И. Казанцева и др.), и белорусских (С.В. Алехина, С.Е. Гайдукевич, И.В. Журлова, А.М. Змушко, А.П. Сманцер, О.В. Стрелкова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др.) ученых.

Представленное исследование генезиса идей инклюзивного образования и анализ его методологических оснований позволяет рассматривать его как феномен предельно доступного образования для каждого в различных

образовательных учреждениях, реализацию процесса обучения с постановкой перед каждым обучающимся адекватных его возможностям целей, ликвидацию различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала в процессе развития и социализации с учетом имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других особенностей.

#### Список использованных источников

1. Ахметова, Д.З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 256 с.

2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс] // Пермский региональный правозащитный центр. – Режим доступа: [http://www.prpc.ru/ds/ds\\_02.shtml](http://www.prpc.ru/ds/ds_02.shtml) (дата обращения: 11.12.2016).

3. Винзер, М. От интеграции к инклюзии: история специального образования в XX веке / М. Винзер // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 9–20.

4. Reynolds, M. A framework for considering some issues in special education // Exceptional children. – 1962. – № 28. – P. 367–370.

5. Deno, E. Special education as developmental capital // Exceptional children. – 1970. – № 54 (2). – P. 229–237.

6. Инклюзивное образование – путь в будущее. Общий обзор 48-й сессии МКО, Женева, Швейцария [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Russian.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian.pdf). – Дата доступа: 15.12.2016.

7. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева. – Минск: НИО, 2003. – 232 с.

8. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во СГУ. – 2002. – С. 15–21.

9. Малофеев, Н.Н. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 22–29.

10. Ертанова, О.Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики / О.Н. Ертанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет. – 2011. – С. 17–18.

11. Наумов, А.А. Концептуальные основания инклюзивной образовательной среды / А.А. Наумов // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт: материалы Всеросс. науч. конф. 20–21 марта 2014 г. / под ред. О.В. Лебедевой. – Киров: Изд-во «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 327 с. (С. 135–138).

12. Журлова, И.В. Критерии многообразия и типологические группы учащихся в образовательной среде / И.В. Журлова // Багатоманітність культур як педагогічна

проблема: збірник наукових статей /Бердянський державний педагогічний університет; укладач Гуренко О.І. – Бердянськ: Видавець: Ткачук О.В., 2015. – С. 277–283.

13. Леонгард, Э.И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э.И. Леонгард [и др.] // Инклюзивное образование. Вып.1.: сб. науч. ст. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т, Ин-т проблем инклюзивного образования; отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 139–149.

14. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия. – 2003. – 192 с.

15. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 374–377.

16. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

17. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.

18. Брызгалова, С.О. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конференции 20–22.06.2011 / под ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – М., 2011. – С. 41–43.

## IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE KINGDOM OF THE NETHERLANDS

*Tatsiana Palieva, Vladislav Pavlov*  
*Republic of Belarus*

*Martino Vos*  
*The Kingdom of the Netherlands*

The article analyzes the secondary education system functioning in the Kingdom of the Netherlands. From the standpoint of the implementation of an inclusive approach, the current practice of secondary education at the VMBO level is presented on the example of the CSG Het Noordik secondary school in Almelo. The authors of the article paid special attention to the organization of social and pedagogical work with children with special educational needs in the conditions of the Center for Education and Services (Almelo, The Netherlands).

**Keywords:** inclusive approach, education system in the Kingdom of the Netherlands, levels of secondary education (VMBO, HAVO VWO), heterogeneous groups, socio-pedagogical assistance and correction.

Organizationally and structurally, the education system in the Kingdom of the Netherlands is quite different from the education system in the Republic of Belarus. One of the main differences can be called the individualization of educational routes for each child.

In Holland there is practically no unified system of pre-school education. Only private kindergartens and care centers are functioning in the country, where children are left from three months of age for a few hours a day.

Children begin to receive secondary education from the age of five (most of them at four, but at five it is compulsory. In the first two years of study, children are actually being prepared for systematic, goal-oriented learning through playing lessons and individual group practical activities. Only from the third grade do children learn the basics of various sciences. Homework begins only from the sixth grade.

Even in elementary school, each child passes two tests. One is a test of achievements aimed at determining the level of formation of knowledge and skills within the curriculum. The second is an IQ test that reveals the intellectual potential of the individual. Depending on the test results, the educational trajectory for each child is determined.

In the Kingdom of the Netherlands, children aged about 12 years old are moving to the level of secondary education. There are three options for secondary education.

VMBO is a four-year course of school curriculum aimed at gaining knowledge and skills in a particular profession (hairdresser, cook, nurse, etc.). Compared to the system adopted in the countries of the former Soviet Union, this is reminiscent of vocational education. However, all students receive a rather serious basic training, which allows them to move to another level of secondary education.

The HAVO level prepares students for admission to higher educational institutions of an applied nature, where specialists with higher education are trained with a specific profile of subsequent labor activity. In such universities, teachers, social workers, and others are trained. HAVO education at the secondary education level lasts five years.

The most difficult and prestigious level of secondary education in the Kingdom of the Netherlands is VWO. After its completion, students can enroll in higher education institutions of an academic or research nature. Education at this stage of secondary education lasts 6 years and is comparable to gymnasium preparation.

A distinctive feature of the Dutch educational system is its flexibility and democracy. In the system, it is possible to move from one level of education to another, which allows interested and capable children, moving along various educational routes to get a higher education of an academic (research) profile.

As part of the implementation of the European mobility program «Mobility Scheme for Targeted People-to-People-Contacts»/ mobility program for targeted interpersonal contacts), the best educational experience of educational institutions of the Kingdom of the Netherlands - Almelo High School of CSG was introduced. This educational institution provides training at the VMBO level.

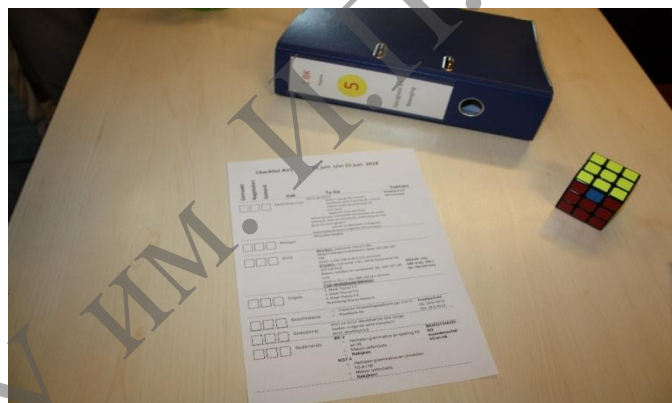
Let us dwell on the specifics of the organization of the educational process.

The first thing to note is that there is no classroom system traditional for all educational systems in the post-Soviet space. Accordingly, classes even visually differ in a constructive organization focused not on the dominant of the teaching management, but on individual, pair and group work.



**Photo 1. – Educational process in CSG Het Noordik, Almelo**

The system of education in Dutch schools is more like the Dalton Plan. The Dalton Plan assumes that students are primarily self-employed in the program for each school subject, which are issued at the beginning of the school week. Children plan their learning activities and choose the sequence of work on assignments. The teacher serves as a consultant and assistant. Thus, all learning is based on three basic principles: freedom, independence, cooperation.



**Photo 2. – Is an example of an individual study paper (CSG Het Noordik, Almelo)**

Conceptually, the ideas of inclusive education are present and functioning in the education system in the Kingdom of the Netherlands.

The generalization of a wide range of sources makes it possible to distinguish two relatively independent approaches to the interpretation of the concept of “inclusive education”. The first approach lies in the sphere of correctional pedagogy and is focused on children with peculiar psychophysical development, their inclusion in the general educational system. The second approach, a broader one, considers inclusion in the aspect of a multicultural concept and is aimed at meeting the educational needs of children of various heterogeneous groups. The following heterogeneous groups are distinguished: children of migrants and refugees; children from families of representatives of various religious denominations; children with disabilities and / or

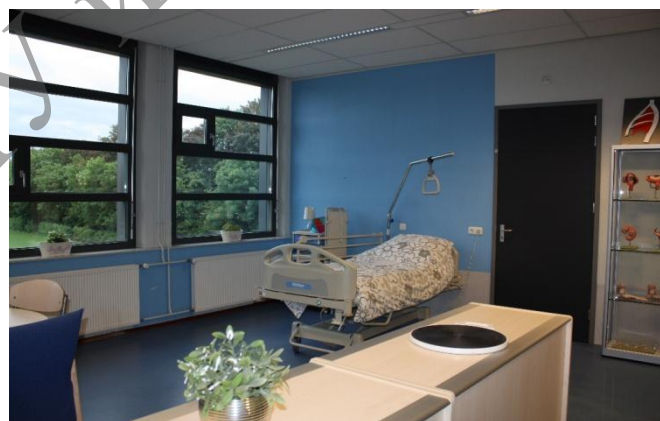
psychophysical features; children from families with varying degrees of social distress (marginal status, etc.); children gifted in intellectual and creative fields of activity; children with socio-emotional exclusivity, with learning difficulties; adolescents and young people belonging to different youth subcultures.

The education system in Holland structurally varies and individualizes educational routes, which ensures inclusion within the system itself. Dalton technology, in turn, provides for the individualization of education depending on the educational needs, abilities and potential of each individual child. Mastering the skills of cooperation through individual-group work and independence in learning and cognitive activity provide the formation of skills to learn and work in a team.

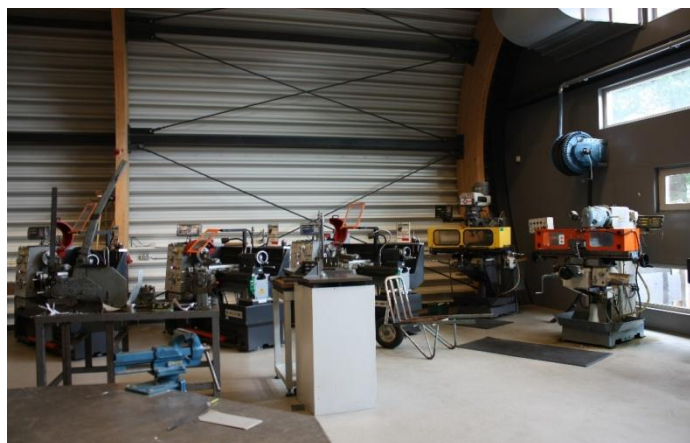
Specialized classes are equipped for profiling and mastering skills in the field of a particular profession in the school.



**Photo 3. – Educational room for the development of the profession of a hairdresser (CSG Het Noordik, Almelo)**



**Photo 4. – Educational room for the development of the profession of nurse (CSG Het Noordik, Almelo)**



**Photo 5. – Workshops (CSG Het Noordik, Almelo)**

The experience of Dutch schools in secondary education profiling is very informative for the Republic of Belarus, since, in connection with the decree of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of 02.08.2018 No. 575, the educational program for vocational training of employees (employees) in within the framework of the subject “Labor Education” in the X (XI) class. In our republic, already equipped facilities functioning in vocational, secondary specialized and higher education institutions, as well as in additional education institutions for adults and additional education for children and young people will be used for vocational training [2].

The system of work with children of various heterogeneous groups existing in the schools of Holland requires a separate study. Every child has the right to receive adequate education at his own level in accordance with his abilities. Thus, inclusion is not just a declared installation, but a real-life system. If the child is “special”, this means the need to organize additional psychological and pedagogical support.

Such support is carried out on three levels – in the classroom, in the school and special support outside the school.

The group of children in need of additional pedagogical support includes children with socialphobia (imperative and inescapable strictures of learning) and dyslexia.

Understanding the essence of dyslexia is characterized by different approaches in Western and Russian speech therapy. Thus, dyslexia in Western science is understood as a specific learning disability, having a neurological origin, associated with the inferiority of the phonological components of the language and characterized by difficulties in mastering reading, writing, impaired motility and coordination, problems with concentration. Secondary consequences of this violation may be problems with reading comprehension, and a bad reading technique hinders the development of vocabulary and affects the quality of education in general [1]. In domestic speech therapy, each of the above violations has its own term and is considered as unrelated violations (dyslexia (difficulty in reading), dysography (problems with writing), dysorphography (spelling difficulties), dysfraxia (difficulties with motor skills and coordination) and attention deficit disorder.

For such students in the education system in the Kingdom of the Netherlands, specially designed teaching aids are used that the teacher uses when working with the child in the classroom.

For the organization of special support at the school level, a variety of specialists, teachers with special professional skills and skills (social worker, social teacher, psychologist, doctor, etc.) are involved. As a rule, the discussion of complex pedagogical problems occurs in a team, where the strategy and tactics of individual correction and assistance are developed.

The school has a special center (Het Pluspunt), whose employees assist students in organizing training activities, in planning, doing individual work and more.

Also, for work with children experiencing certain problems and difficulties, the Center for Education and Services is functioning, aimed at carrying out social and pedagogical work, which is attended by children from different schools in a certain district.

This Center works with children with the following problems: low motivation to learn, increased anxiety, decreased concentration, impaired information processing, dyslexia, dyscalculia, family education problems, social problems, emotional problems (depression, anxiety), post-traumatic stress disorders, opposition -cause disorders (ODD), autism.

Children are sent to the Center from general education schools to correct the problem that has appeared. Children attend the institution for a certain amount of time (depending on the program) and then return to school. In the classes of the Center, 10–15 students study at the same time, with whom only a few teachers work. Each child is engaged in an individual educational program. The objectives of the Center are the normalization of the life of the child for training in secondary school, stabilization of the situation, its support, the organization of joint work with family and school.

The center implements several programs.

The REBOUND program is designed for delinquent behavior students of 12–18 years of age at all levels of secondary education. The duration of this program is 3–6 months. This program uses methods based on the structural-dynamic approach to the psychology of personality. Group work, methods of supporting cognitive behavior and enhancing social skills, etc. are widely used. The center interacts with law enforcement agencies, the family and the school. Every four weeks, the commission carries out a multidisciplinary assessment of behavioral correction and student development.

The LINK program involves children of 12–19 years of age at all levels of secondary education. These are children who have experienced severe emotional stress, are depressed, are in fear, etc. The prevalence of these problems is 1–2 % of the total number of students in the area that the Center serves. This program is implemented through a gradual increase in the number of studies, taking into account the need for individualization of the thematic content of the program. A multidisciplinary assessment of the development and correction of the child is carried out every 6 weeks.

The SCHAKEL program is designed for students of 12–18 years of all levels of secondary education who have more serious problems in development, training and behavior. This program is being implemented within 2 years with the aim of returning the child to a secondary school, and not to the special education system. The main methods of implementing the program are aimed at supporting cognitive and social



behavior, at positive results of treatment and ensuring positive dynamics. Multidisciplinary assessment of the children of this program are 2 or 3 times a year.

Thus, the multi-level system of social-pedagogical work and support of students with special educational needs built in the Kingdom of the Netherlands allows to effectively implement an inclusive approach in education.

#### References

1. Kornev, A.N. Disruption of reading and writing in children: a teaching aid / A.N. Korneev. – SPb. : MiM, 1997. – 286 p.

2. Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of August 2, 2018 No. 575 “On Amendments to the Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus of July 15, 2011” No. 954 ”[Electronic resource]. – Access mode: [www.government.by/upload / docs](http://www.government.by/upload/docs) – Access Date 01/10/2018.

### ИНЖИНИРИНГ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Т.В. Семеновских*  
*Российская Федерация*

В статье приведен анализ организации инклюзивной образовательной среды в нескольких дошкольных учреждениях России. Подробно раскрыты компоненты среды (предметно-пространственный, социально-субъектный, содержательно-методический, психологический и нормативно-правовой), дана их характеристика, а также сделан акцент на преимуществах и недостатках.

В заключении автор приходит к выводу: функционирование модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении возможно при соблюдении следующих требований: открытости, многомерности и активного взаимодействия с социокультурной средой города и региона.

**Ключевые слова:** инклюзия; инклюзивная образовательная среда; инжиниринг; модель среды; многомерность инклюзии; компоненты инклюзивной среды.

### ENGINEERING OF MODEL OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

*In article the author carries out the analysis of the organization of the inclusive educational environment in several preschool institutions of Russia. In detail opens environment components, gives their characteristic and also places emphasis on advantages and shortcomings.*

*Engineering of model of the environment begins with allocation of basic components: subject and spatial, social and subject, substantial and methodical, psychological and standard and legal.*

*In the conclusion the author comes to a conclusion: functioning of model of the inclusive educational environment in preschool institution is possible at observance of requirements: openness, multidimensionality and active interaction with the sociocultural environment of the city and region.*

**Key words:** *inclusion; inclusive educational environment; engineering; environment model; the multidimensionality of inclusion; components of the inclusive environment.*

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которые нацелены на защиту прав ребенка с особыми возможностями здоровья не только на получение образования, но и на обеспечение полноценной активной социальной жизни, восприятия особых детей как полноправных членов общества.

Для того чтобы сменить взгляды социума и подготовить его к инклюзии, необходимо ее создание уже на первой ступени системы образования – дошкольной. Погружение ребенка-дошкольника в инклюзию дает наибольший эффект, поскольку, именно в этом возрасте закладывается поликультурность личности [2, с. 53]. У детей дошкольного возраста еще не оформились предубеждения касательно сверстников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что позволяет воспитывать поколение с гуманным отношением к окружающим. Дети, развивающиеся и воспитывающиеся в поликультурной среде, учатся понимать и принимать таких детей, существующие различия между ними; учатся таким важным качествам как толерантность и забота о ближнем [1, с. 243].

Чтобы проявить в человеке более глубокие и тонкие аспекты сознания и восприятия, нужно спроектировать такую образовательную среду, которая обладает качественной характеристикой – многомерностью. «Многомерность инклюзии» может стать метафорой поступательного векторного движения от инклюзивного образования к инклюзивному обществу» [3, с. 154]. В связи с этим, вспоминается высказывание британского политика Дэвида Бланкетта: «...образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом».

Многомерность инклюзивной дошкольной среды рассматривается как переплетение пространственно-предметной, психологической и методологических сфер деятельности, под действием которых ребенок сможет раскрыть свой потенциал, почувствовать самостоятельность, проявить инициативу, активность и коммуникабельность в благоприятной и комфортной обстановке при посещении инклюзивного дошкольного общеобразовательного учреждения.

В Российской Федерации наиболее распространен интегрированный подход к инклюзивному образованию. Адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, в состав которых входят как обычные, так и специальные дошкольные группы, школьные классы. В этих условиях становится возможным эффективно осуществлять интеграцию детей с особенностями в развитии, учитывая при этом уровень развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, т. е. одну из ее моделей. Данная практика наиболее распространена в регионах страны.

Инклюзивный подход, не упуская из виду заболевание ребенка, предполагает совместное преодоление трудностей, окружение его особой душевной заботой и вниманием, с которыми он встречается, начиная с детского сообщества и заканчивая социумом в целом.

Инклюзивный подход развивает метапредметные и личностные результаты развития обучающегося, что в комплексе с предметными достижениями формируют новую межкультурную компетенцию.

Для проведения анализа организации инклюзивной среды (ОИС) мы выделили три дошкольных образовательных учреждения в трех городах России: Москва, Самара и Тюмень, т.к. именно они занимают лидирующие позиции в рейтинге государственных детских садов в России за 2015 год, а также в инновационном рейтинге регионов за 2016 год.

В рамках аналитического этапа исследования мы выделяем следующие дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), в которых практикуется инклюзивное образование, с целью анализа организации инклюзивной образовательной среды:

- Государственное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 1465 ЦОУО ДО г. Москвы.
- Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара.
- Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 186» города Тюмени.

По результатам матрицы выраженности компонентов инклюзивной образовательной среды (ИОС) учреждения выстроились в следующем порядке.

Первое место – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара.

В данной организации наиболее выражены психодидактический и социальный компоненты в обеих структурных составляющих, в предметно-пространственном компоненте – внешнее сопровождение и внутренние условия. В реализации инклюзивной практики в ДОУ можно выделить многофункциональное и разностороннее сотрудничество с внешними социальными, образовательными и медицинскими партнерами, в результате которого проходит образовательная, методическая и научно-исследовательская деятельность с педагогами, специалистами и родителями на местном и региональном уровнях.

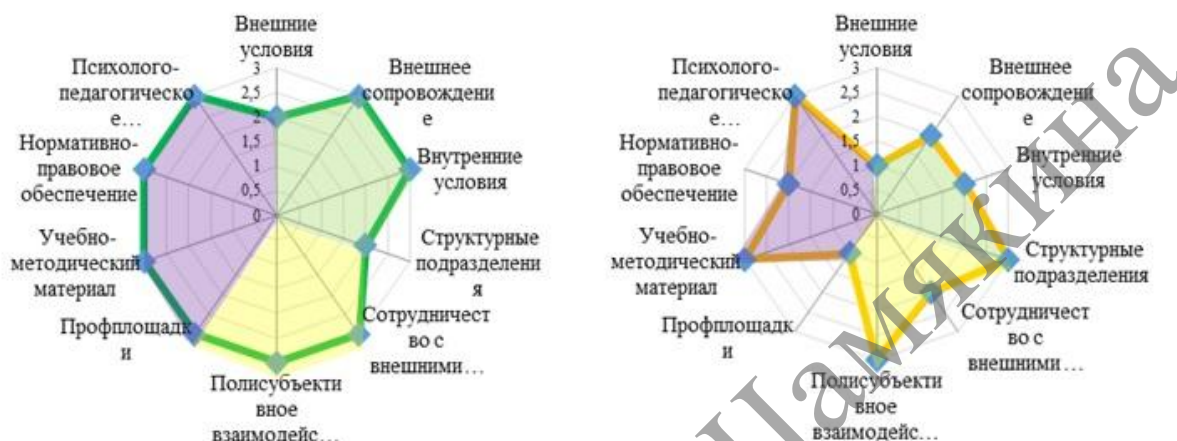
Необходимо отметить полисубъектное взаимодействие внутри дошкольного учреждения. Кроме активной работы специалистов и педагогов с детьми, в ДОУ осуществляются нормативно-правовая, информационно-консультативная, просветительская, практико-ориентированная методическая, культурно-досуговая, индивидуально-ориентированная виды деятельности с родителями (родительские собрания, всеобучи, мастер-классы, совместные мероприятия с детьми и родителями: конкурсы, выставки, семейные праздники, семейный театр, детская исследовательская и проектная деятельность). В дополнение к этому, администрация детского сада одобряет самоуправление с активным включением родителей в коррекцию поведения при обучении детей

с ОВЗ, а также предоставляет группы выходного дня, кратковременного и круглосуточного пребывания детей и группу ранней адаптации.




Второе место – Государственное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 1465 ЦОУО ДО г. Москвы.

д/с №188, г. Самара

д/с №1465, г. Москва



Условные обозначения:

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 – низкий уровень выраженности показателя  |  | – предметно-пространственный компонент |
| 2 – средний уровень выраженности показателя |  | – социальный компонент                 |
| 3 – высокий уровень выраженности показателя |  | – психодидактический компонент         |

**Рисунок 1. – Матрица выраженности компонентов инклюзивной образовательной среды дошкольных учреждений в регионах России (г. Самара, г. Москва)**

В инклюзивной образовательной среде учреждения более проработан психодидактический компонент (учебно-методический материал и психолого-педагогическое сопровождение), в социальном компоненте – полисубъективное взаимодействие, в предметно-пространственном – организация структурных подразделений. В последнем, наряду с общеразвивающими группами и компенсирующими группами для детей со сложным дефектом и с нарушениями речи, имеются детско-родительские группы, консультативная служба, служба ранней помощи, группа «Особый ребенок» и лекотека. Такое разнообразие структурных подразделений способствует развитию социальных навыков у детей, включению ребят с особыми образовательными потребностями на более раннем возрастном этапе в жизнь ДООУ и раскрытию у них потенциала.

На высоком уровне в учреждении поставлена деятельность психолого-педагогической службы. Приоритетной ее задачей является создание условий для

успешного осуществления процессов социализации – индивидуализации особого ребенка, поэтому работа строится не только с детьми, но и с их родителями. Для этого используются следующие формы работы: индивидуальные консультации, индивидуальная психотерапия, группы общения родителей, групповая психотерапия, игровые родительские группы, детско-родительские группы, совместная подготовка и проведение детских праздников и театрально-игровых спектаклей, родительский кружок «Игрушка своими руками».

В данном образовательном учреждении все компоненты инклюзивной среды практически равномерно спроектированы и в достаточной мере реализуют инклюзивную практику.

Третье место – Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №186» города Тюмени.

После проведения опроса педагогов и специалистов выявилось, что наиболее подготовлена инклюзивная образовательная среда в ДООУ по следующим компонентам: психологический, социально-субъектный и нормативно-правовой. Высокий уровень толерантности и принятия инклюзивных ценностей присутствует в дифференцированном плане. Однако, показатели полисубъектной деятельности участников образовательного процесса (сотрудничество с внешними партнерами, оценка достижений, консультирование семей) находятся в зоне разработки. В детском саду менее всего выражены содержательно-методический и предметно-пространственный компоненты.

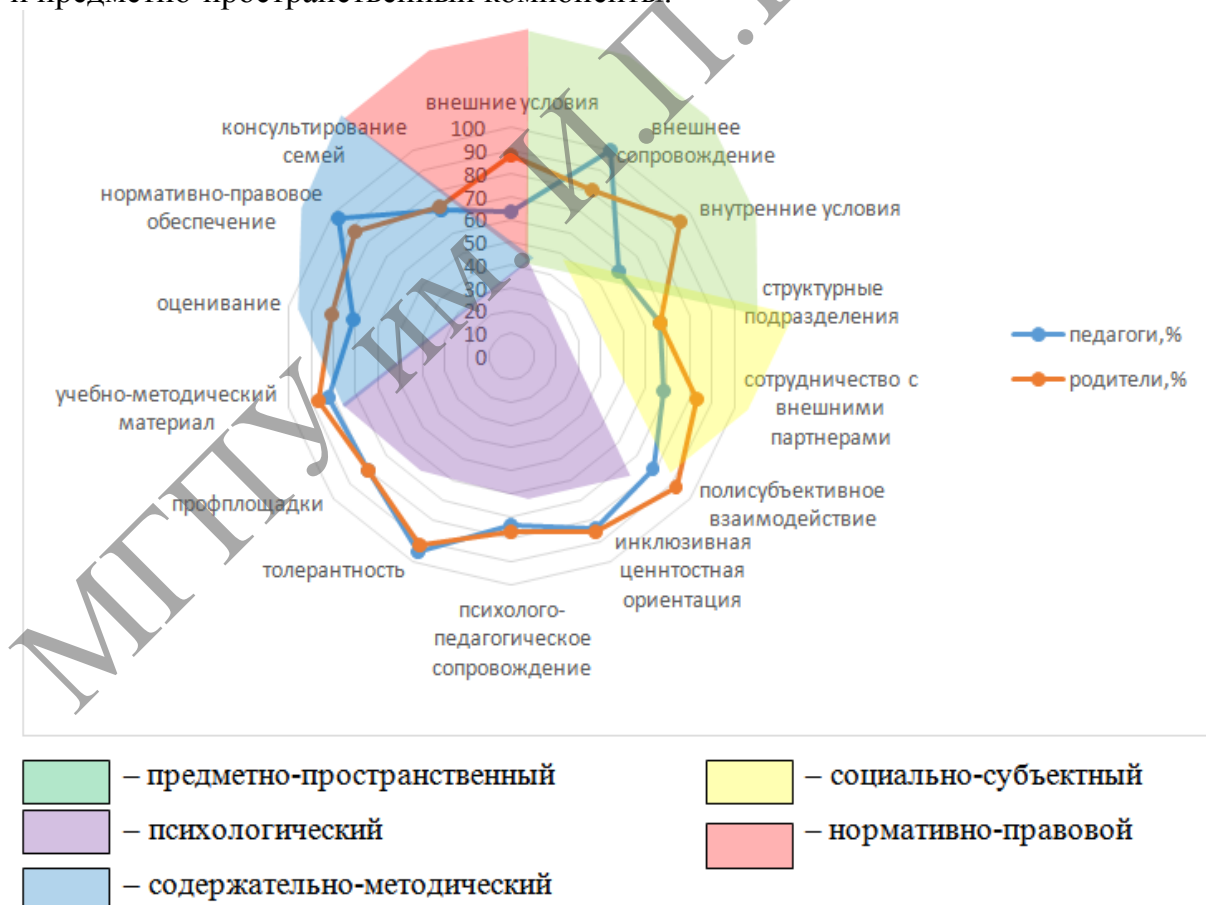


Рисунок 2. – Матрица выраженности компонентов инклюзивной образовательной среды МАДОУ д/с № 186 города Тюмени

К внутренней диагностике относился опрос родителей детей, посещающих учреждение, с целью оценки состояния образовательной среды и удовлетворения образовательных потребностей. Результат опроса родителей показал, что практически все компоненты образовательной среды организованы на высоком уровне, кроме нормативно-правового. Родители недостаточно вовлечены в мониторинг оценки достижений своих детей и с ними не в достаточной мере проводится информационно-просветительская и образовательная деятельность по вопросам правовой грамотности.

Сравнительный анализ оценки состояния инклюзивной образовательной среды д/с № 186 г. Тюмени родителями, специалистами и педагогами показал, что родители более позитивно оценивают состояние образовательной среды в детском саду, чем педагоги и специалисты. Межличностные отношения в родительском коллективе более развиты, чем в педагогическом. В психологическом компоненте родители и педагоги воспринимают положительно реализацию инклюзивной практики в детском саду. Однако, из-за малого количества детей с ОВЗ в дошкольных группах у родителей наблюдается недостаточность информационной грамотности в вопросах инклюзии, нормативно-правового обеспечения, а также правовых вопросов.

В ДОУ наиболее тщательно проработан предметно-пространственный компонент ИОС, вопреки мнению специалистов и педагогов. Со стороны внешней организации предметно-пространственного компонента тщательно оборудована входная часть здания детского сада (пандус, крыльцо с перилами, противоскользящее покрытие дорожек, кнопка вызова персонала) и многофункциональная прилегающая территория (зона для парковочного места, зона для разнообразной деятельности детей, облагороженная территория, игровые комплексы). Недостатком предметно-пространственного компонента является низкий уровень организации сетевого взаимодействия.

Материально-техническое обеспечение находится на высоком уровне относительно направленности ДОУ (речевое развитие), безбарьерная среда организована достаточно для групп лиц, имеющих сложности физического передвижения (на инвалидных колясках), но в меньшей мере проработана для категории лиц слабослышащих и уязвима для слабовидящих детей. Недостаёт в ДОУ специального медицинского и коррекционного оборудования, но этот момент присутствует из-за отсутствия слабовидящих и слабослышащих детей.

Можно заключить, что в МАДОУ д/с №186 города Тюмени проработаны внешние и внутренние условия предметно-пространственного компонента, участники образовательного процесса положительно воспринимают политику инклюзивного образования и обладают качественной характеристикой для ее внедрения, учебно-методический материал и нормативно-правовое обеспечение находятся на высоком уровне. Диаметралью противоположно требуют разработки сетевое сотрудничество и структурные подразделения, полисубъектное взаимодействие среди педагогического коллектива, психолого-педагогическое сопровождение и деятельность с родителями в сфере правового просвещения.

Многогранное содержание образовательной деятельности рассмотренных субъектов образовательного процесса в пределах ДОУ и вне его раскрывают

внутреннюю сторону психодидактического компонента инклюзивной среды и находится в тесной взаимосвязи и сотрудничестве с остальными ее компонентами, образуя продуктивный, динамический и инновационный процесс реализации инклюзивной практики.

Таким образом, анализируя российский опыт организации инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях, мы делаем вывод, что требования и условия осуществления инклюзии в ДОУ по федеральному государственному образовательному стандарту реализуются в полной мере, что удовлетворяет образовательным потребностям детей и способствует погружению ребенка в социум. Недостатком в решении данного вопроса является отсутствие в структуре управления самостоятельной единицы, отвечающей за разработку, внедрение и планирование инклюзивной деятельности в учреждении, недостаточное количество ресурсных региональных центров, осуществляющих психолого-педагогическую, социальную, методическую поддержку педагогическим коллективам ДОУ, и средний уровень обеспечения предметно-пространственного компонента, включающего архитектурную доступность, дизайн интерьеров и ландшафта, специального оборудования для комфортного времяпровождения детей с особыми образовательными потребностями.

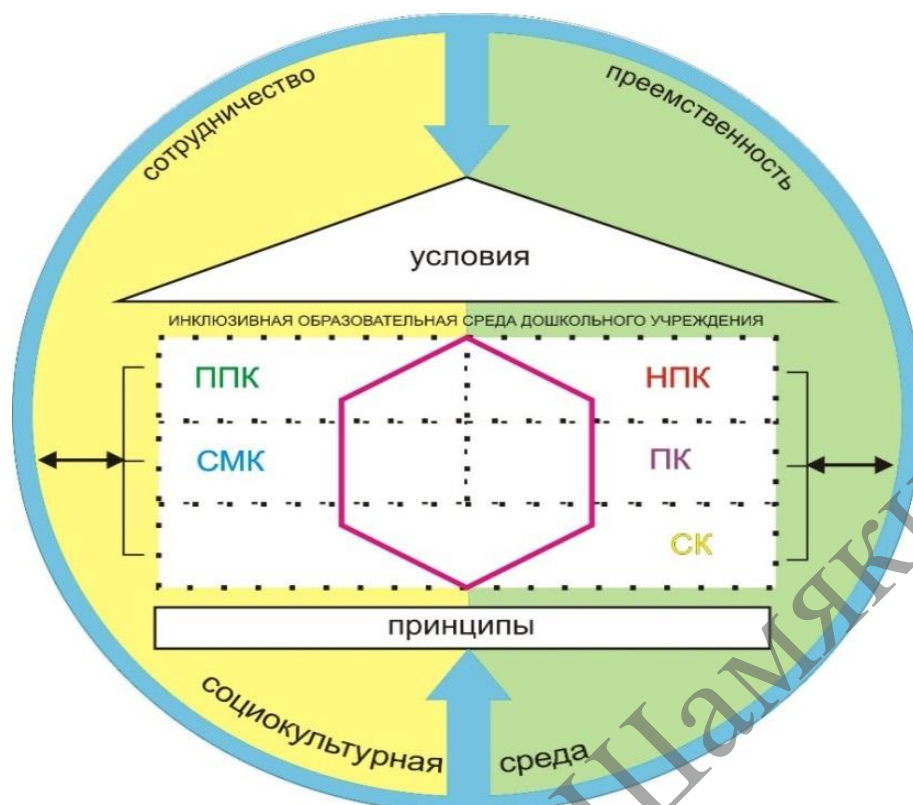
На основе анализа опыта организации ИОС мы перешли к разработке модели. Структура модели ИОС ДОУ является открытой и многомерной, за счет пяти взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов: предметно-пространственного, социально-субъектного, психологического, содержательно-методического и нормативно-правового (рисунок 3).

Главным элементом модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении является предметно-пространственный компонент, так как на нем лежит нагрузка за сотрудничество с внешними социальными институтами и преемственность между смежными уровнями системы образования на уровне социокультурной среды города и региона.

Предметно-пространственный компонент содержит условия, необходимые для:

- организации безбарьерной и доступной среды в дошкольном учреждении: на внешнем уровне – создание доступной городской инфраструктуры (безбарьерный доступ к детскому саду, безопасному передвижению по городу и посещению различного рода учреждений) и организации прилегающей территории (ландшафт и игровые площадки), на внутреннем уровне – доступность интерьера здания (лифт, подъемники, вспомогательные поручни) и обеспечение материально-техническим, развивающим, игровым, методическим и коррекционным оборудованием;

- сотрудничества с внешними социальными институтами, необходимого для профессионально-личностного роста специалистов и педагогов, обмена опытом, развития инклюзивного образования и культуры на местном и региональном уровне (ресурсный центр, центры дополнительного образования, социальные, реабилитационные, медицинские и образовательные учреждения (вузы, ССУЗы, школы).



Компоненты:

**ППК**  
**СМК**  
**НПК**  
**ПК**  
**СК**

—  
 .....

предметно-пространственный  
 содержательно-методический  
 нормативно-правовой  
 психологический  
 социально-методический  
 коррекционная часть  
 граница компонента

**Рисунок 3. – Модель инклюзивной среды дошкольного учреждения**

Социально-субъектный компонент отражает:

- полисубъектное взаимодействие на внутреннем уровне в детско-взрослом коллективе (личностные особенности, деятельностное и коммуникативное межличностное взаимодействие, влияние коллектива на социальное поведение);
- полисубъектное взаимодействие на внешнем уровне – сотрудничество с внешними партнерами (педагогически-социальная, образовательная, научно-исследовательская, проектная и просветительская и PR-деятельность для ликвидации пробелов в области просвещения, инклюзивной культуры и образования в целом);
- восприятие ценностей инклюзии социумом (глубокая проработка ценностно-смысловых основ и норм отношений субъектов образования, отражение инклюзивной политики в жизненных ситуациях и поведении).

Психологический компонент включает все виды сопровождения участников образовательного процесса (психолого-педагогическое, социальное,



комплексное, тьюторское), благодаря которому возможно решить вопросы адаптации, социализации и развития потенциала не только детей с ОВЗ и их родителей, но и педагогов ДОО.

Содержательно-методический компонент ориентирован на вариативное содержание и методы обучения и воспитания, оценку достижений воспитанника, обусловленные рефлексивной оценкой психологических и дидактических оснований определения целей образовательного процесса и направленные на удовлетворение образовательных потребностей субъекта. Для реализации качественного образовательного процесса в инклюзивной среде необходимо обеспечить специалистам и педагогам ДОО доступ к профессиональным площадкам на внутреннем и внешнем уровне, в которых они могут получать методическую, информационную и образовательную поддержку по вопросам обучения, воспитания, поведения и решения межличностных конфликтных ситуаций.

Нормативно-правовой компонент нацелен на юридическую и информационно-правовую поддержку субъектов детского сада (консультирование семей) и на повышение эффективности применения нормативно-правовых документов при разработке нормативных документов ДОО. Данный компонент актуален в связи с низкой социальной активностью семей с детьми с ОВЗ для защиты своих прав и интересов из-за отсутствия грамотности, поддержки в правовой сфере.

Организация модели инклюзивной образовательной среды ДОО предполагает творческий подход и определенную гибкость, учет потребностей всех участников образовательного процесса. Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы работы, обучения и воспитания.

Таким образом, для функционирования модели инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении необходимо учитывать следующие требования: открытость, многомерность, активное взаимодействие с социокультурной средой города и региона.

#### **Список использованных источников**

1. Брук, Ж.Ю. К вопросу о толерантности в инклюзивной образовательной среде Тюменского региона /Ж.Ю. Брук, Т.В. Семеновских // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2015. – № 2 (4). – С. 242–245.
2. Комарова, И.А. Некоторые аспекты поликультурного воспитания детей дошкольного возраста /И.А. Комарова, О.О. Прокофьева, Т.В. Палиева //Вестник Мозырского гос. пед. ун-та им. И.П. Шамякина, 2011. – № 3. – С. 120–126
3. Семеновских, Т.В. Многомерность инклюзии /Т.В. Семеновских //Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 5–3. – С. 153–155.

**ВЛИЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ  
НА ПОДГОТОВКУ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*Т.В. Варенова*

*Республика Беларусь*

В статье анализируются интеграционные тенденции в образовании лиц с особенностями психофизического развития, обуславливающие необходимость изменения направленности подготовки педагогических кадров с учетом онтологического подхода; определяются требования к целевому, содержательному, процессуальному и результативному компонентам структуры модели формирования профессиональной компетентности педагогов специального и инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** лица с особенностями психофизического развития, интеграционные тенденции, инклюзия, профессиональная подготовка педагогических кадров.

**INFLUENCE OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESSES ON TRAINING  
PEDAGOGICAL PERSONNEL**

*The article analyzes the integration trends in the education of persons with peculiar psychophysical development, under the influence of which there is a need to change the direction of training of teaching staff, taking into account the ontological approach; defines the requirements for the target, meaningful, procedural and effective components of the structure.*

**Keywords:** *persons with special features of psychophysical development, integration trends, inclusion, professional training of teaching staff.*

В современных условиях интеграционные процессы в образовании приобретают более широкий смысл и означают не только совместное обучение детей типично развивающихся и детей с особыми образовательными потребностями в одном образовательном учреждении, но и их разнообразную совместную деятельность, построенную на концепции «нормализации». В ее основу положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть максимально приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Принцип нормализации предполагает, что жизнь людей определяется вовсе не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь.

Идейные установки принципа «нормализации» закреплены рядом современных международных правовых актов: Конвенция о правах ребенка (1989), Конвенция о правах инвалидов (2006). В соответствии с этими документами человек с ограниченными возможностями имеет те же права и

привилегии, что и все остальные члены общества: право жить, учиться, работать в своей местности, жить в своем доме, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все.

В качестве принципиального основания инновационного развития современного образования можно говорить об образовании как социально-культурном и здоровьесберегающем ресурсе, обеспечивающем защиту детства, сохранение и развитие генофонда нации [3].

Создание условий для интенсивной социализации – одна из насущных проблем общей и коррекционной (специальной) педагогики. Переход от культуры полезности – к культуре достоинства обусловил возникновение таких новых социокультурных идей, как «Единое общество для всех», «Безбарьерный мир», «Инклюзия», «Жизненная компетентность», «Независимый образ жизни», «Социальная мобильность» и др. Именно они определяют на современном этапе гуманистические ориентиры развития специального и инклюзивного образования в целом, расширения понятийного аппарата специальной педагогики и специальной психологии, использования в этих дисциплинах принципов деонтологии.

Термин «деонтология» введен в прошлом столетии английским философом Бенхамом для обозначения правил профессионального поведения человека. Педагогическая деонтология изучает принципы поведения педагогического персонала, систему взаимоотношений с субъектами образовательного процесса, детерминирует правила общения с детьми, в том числе и с ОПФР, их родственниками и между собой, корригирует негативные последствия ошибок в педагогической деятельности. Мера должного и требуемого нашла свое яркое отражение и воплощение в гуманизации специального образования.

Отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов ее реализации в школьной практике опираются на имеющие много общего методологические, философские и научно-теоретические позиции, а именно: культурно-историческая концепция в психологии, теория деятельности, идея единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.

Создание универсальных интегративных моделей образования проблематично, поэтому в разных странах мира реализуют собственные модели интеграции. Тем не менее, можно выделить ряд общих предпосылок успешной реализации инклюзивного образования:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность образовательного процесса;
- наличие широкого перечня специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития в структуре массовой школы, детского сада;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;

- готовность общества к взаимодействию с лицами с особенностями психофизического развития [1, с. 79].

Международный опыт открытия специальных классов в массовых школах и групп в детских садах привел к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с особенностями развития, важен каждому ребенку. С другой стороны, существование «особых» классов и групп часто ведет к исключению детей с ОПФР из социальной жизни школы и детского сада, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии с другими детьми. Поэтому от этой организационной формы интеграции стали переходить к идее инклюзии. Термин инклюзия пока нигде не имеет четкого определения, существуют различные его определения. Инклюзия рассматривается как социальная концепция, как принцип организации образования; процесс включения части в целое; принадлежность к сообществу; возможность участия; форма обучения; социокультурная технология; направление работы; позитивная реакция и пр.

Инклюзия – органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических и биологических отклонений развития. Приоритетные направления в развитии инклюзивных процессов в общем образовании являются неперенными условиями включения всех детей в общеобразовательный процесс. К ним относятся:

- вариативность в организации процессов обучения учения;
- обучение детей в индивидуальном темпе в соответствии с персональными образовательными программами (научиться учиться на основе различий);
- стимуляция развития способности учащихся определять проблему и решать ее;
- обеспечение возможности понимания и принятия друг друга разными детьми с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе;
- моральная ответственность за приоритетное отношение к учащимся группы риска, которые могут быть изолированы либо исключены из школы.

Инклюзивные процессы в образовании уже необратимы. Тем не менее, проблемными вопросами и стратегическими линиями реализации инклюзивного образования являются: учебно-методическое оснащение учебного процесса; психолого-педагогические основы интенсификации социального развития учащихся; организация коррекционных занятий и трудового обучения учащихся с особенностями психофизического развития в условиях учреждений общего типа.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным запросам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми образовательными потребностями.

Работа в условиях инклюзивного пространства требует нового педагогического мышления. Это понятие связывается с критическим анализом основных теоретических и практических подходов к образованию, устранением негативных стереотипов, мифов, догм, системой положительных идей, концепций, теоретической интеграцией мирового и отечественного опыта.

Современные философско-социологические концепции (теория систем, теория информации, теория самоорганизации, теория управления и др.) выступают теоретико-методологической основой специальной педагогики и специальной психологии. Актуальные образовательные идеи рассматриваются в контексте основных разделов философии – истории философии, онтологии, гносеологии, аксиологии, философской антропологии, социальной философии.

Онтология, основоположниками которой были Гераклит, Парменид, Платон, с древнейших времен стремится изучить всеобщие принципы и законы организации реальности во всех сферах ее бытия. Специфика онтологического знания связана с обоснованием принципов и начал действительности.

Онтология опирается на две кардинальные категории: бытие (материальное, духовное) и небытие. Материальное бытие включает природные объекты, вещи, бытие человека и общественной жизни, т.е. объективную реальность. К духовному (идеальному) бытию относят чувства, настроения, мысли, идеи, теории, что отражается в символах различного рода. Исходя из главных сфер бытия (природа; общество; сознание), можно отдельно вести речь об онтологии природы, онтологии человека, онтологии культуры. Анализ бытия направлен на выявление его структурности, динамики, пространственно-временной протяженности.

Категория небытия обозначает свойство вещей не существовать, отсутствовать. Рассматривая общие и специфические закономерности развития предметных областей специальной педагогики и специальной психологии, можно убедиться в наличии на определенных исторических этапах своеобразного «эффекта отсутствия» лиц с теми или иными физическими и психическими отклонениями. В настоящее время их «присутствие» в обществе не только стало заметным, но и увеличивается, расширяется во всех сферах жизнедеятельности [2].

В отличие от широко используемого в гносеологических подходах понятия «личность», онтологическое направление в педагогике выстраивает свою концепцию на категории «человек», что отражает не только социальный вариант бытия индивида, но и природный, духовный, исторический, космический аспекты. В своей философии Кант связывает бытие с познавательной и практической деятельностью человека, понимание которого возможно лишь исходя из его «встроенности в целостность реального мира».

Онтологические основания специальной педагогики и психологии – это проблемы смысла бытия и качества жизни лиц с особенностями психофизического развития. Онтологический подход помогает выявить роль, место и значение специальной педагогики и специальной психологии в понимании природы человека и его развития в структуре бытия.

Одной из важнейших характеристик современного этапа научной картины мира (постнеклассического) выступают принципы «Допустимо все», «Все во всем»; отказ от детерминистических представлений о мироустройстве. Это новая онтология – человеческой субъективности, бытия человека в мире, помогающая выявить роль, место и значение специальной педагогики и специальной психологии в понимании природы человека и его развития в структуре бытия.

Современные идеалы и нормы научного познания – мультипарадигмальность, признание множественности истин; связь внутринаучных целей с внеаучными, социальными ценностями и целями; практическая ориентированность; включение в сферу изучения нестабильности как свойства систем; новое понимание закона, предмета и объекта науки; включение в основания науки философских идей, воззрений писателей, церковных иерархов, художников, эзотерических идей древности; мировоззренческие универсалии как основания новой философии; метафоризация и геометризация познания. Этому этапу присущи междисциплинарность, открытия на стыке наук; достижения предыдущих этапов полностью не отвергаются, но они утрачивают статус доминирующих.

На основе контент анализа философской и психолого-педагогической литературы (И. Кант, Э. Фромм, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, С.Л. Рубинштейн и др.) выявлены сущностные характеристики онтологического направления воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития и определены его функции в процессе подготовки будущих педагогов специального и инклюзивного образования.

Специфика онтологического подхода заключается в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле, согласно Э. Фромму: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек концентрируется на средствах существования, при второй – на содержании жизни. Через кардинальные категории онтологии: «бытие» и «небытие» прослежены исторические детерминанты положения человека с инвалидностью в обществе, выделены социокультурные аспекты образования лиц с особенностями психофизического развития.

В настоящее время лица с инвалидностью уже не могут довольствоваться только наличием финансовой поддержки от государства, они хотят быть полезными членами общества. Онтологический подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности, предполагает включение его в разнообразные социальные отношения.

Суть онтологического понимания воспитания в условиях инклюзивного образования отражается в трех аспектах:

- 1) социально-нормативный (формирование личности через принятие норм социокультурного окружения);
- 2) индивидуально-смысловой (самоопределение, самостановление, самореализация);
- 3) ценностно-деятельностный (становление субъектности во взаимодействии со средой).

Согласно доминирующей ныне социальной модели реабилитации человек рассматривается во всем многообразии его отношений с окружающим миром и основная задача – помочь ему научиться активно взаимодействовать с этим миром, почувствовать себя в нем комфортно. На первое место выходит ребенок

как целостная личность, функционирующая в социуме, а не отклонение в развитии. В центре внимания – мера социальной включенности ребенка, его социальные роли, функции, социальное положение. Порой лица с особенностями психофизического развития могут оказаться инвалидами из-за существующих в обществе предрассудков и стереотипов, физических, социально-психологических и информационных барьеров, поэтому профилактическое направление крайне актуально.

В контексте социальной модели стараются восстановить, развить, компенсировать не просто отдельную психофизическую функцию, а нормализовать деятельность в различных сферах (учебной, коммуникативной, обслуживающей и др.). В поле зрения специалиста должны попадать непосредственно ограничения жизнедеятельности, то, что человек не может делать самостоятельно или с помощью, при этом внимание акцентируется на обеспечении максимально полноценного проживания жизни здесь и сейчас в соответствии с возрастными и культурными потребностями. Педагог, ориентирующийся в работе на данную модель реабилитации, направляет свою деятельность как на развитие психофизических функций ребенка, так и на создание адекватной его потребностям образовательной среды. При этом во главу угла ставится работа с условиями, изменение и приспособление которых призвано улучшить функциональные способности человека. Понимание и принятие социального подхода к ограничениям позволяет повышать самооценку людей с инвалидностью, что дает им возможность обрести социальную мобильность.

Одна из наиболее острых проблем – это подготовка специалиста, владеющего различными технологиями, в первую очередь, личностно-ориентированными технологиями и интерактивными методами обучения, которые способствуют формированию и развитию ценностных ориентаций школьников, самоуважению и уважению других, содействуют развитию способности слышать других, диалогу, мирному урегулированию конфликтов, способности к сотрудничеству.

По А.А. Леонтьеву, для оптимального педагогического общения, учителю необходимо:

- 1) управлять своим поведением;
- 2) обладать качеством внимания;
- 3) владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»;
- 4) адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние по внешним признакам;
- 5) «подавать себя» в общении с учащимися;
- 6) вербально общаться (оптимально строить свою речь в психологическом плане);
- 7) устанавливать речевой и неречевой контакт с детьми;
- 8) обладать гностическими умениями, связанными с самоанализом учителя своей деятельности, с осознанием, систематизацией и переносом информации.

Современному специалисту, который работает с детьми с особенностями психофизического развития, необходимы также следующие качества:

- ✓ педагогическая наблюдательность (умение определять потребности ребенка и те ограничения, которые мешают их реализации);

- ✓ аттракция (способность стимулировать продуктивное эмоционально-личностное взаимодействие);
- ✓ педагогический оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них);
- ✓ способность реализовывать коррекционный компонент в образовании ребенка с особенностями психофизического развития;
- ✓ способность находить оптимальные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции;
- ✓ педагогическая ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности);
- ✓ педагогическая настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Подготовка педагогических кадров для специального и инклюзивного образования представляет собой динамичную систему с относительной автономией составляющих ее субъектов. Сущность профессиональной подготовки раскрывается посредством анализа структуры, закономерных связей между компонентами процесса подготовки, выявления их специфики и распределения функций.

В современных условиях осмысление профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию проводится в рамках компетентностного подхода, который интегрирует в себе личностно-деятельностный (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк и др.) и контекстный (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова) подходы.

Анализ развития интеграционных тенденций в образовании и структурных компонентов готовности педагогов к инклюзивной практике, позволяет вносить изменения в систему непрерывной профессиональной подготовки с учетом выявленных проблем. Подготовка педагогов специального и инклюзивного образования может быть представлена в виде модели формирования профессиональной компетентности, в структуру которой входят следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Определенные методологические ориентиры позволяют сформулировать педагогические требования и механизмы к целевому компоненту подготовки будущих педагогов специального и инклюзивного образования, которые должны получить особую профессиональную подготовку, чтобы быть компетентными в решении проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Целевой компонент отражает социальный заказ. Среди требований ключевыми признаются: потребность и ориентация на непрерывное самообразование, готовность к практическому применению полученных знаний в профессиональной деятельности, самостоятельному освоению новых образовательных и коррекционно-развивающих технологий. Целевой компонент профессиональной подготовки предполагает единство основной цели – подготовка педагога к работе в условиях реализации инклюзивного образования – и комплекса задач, направленных на достижение поставленной цели.



Основными задачами профессиональной подготовки будущих педагогов специального и инклюзивного образования выступают:

- 1) формирование у студентов ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности;
- 2) формирование системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивных подходов в образовании;
- 3) овладение комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей.

Среди специальных профессиональных компетентностей педагога особое место отводится *инклюзивной компетентности*. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе совместного обучения и воспитания учащихся с различным уровнем познавательной деятельности и обеспечивая включение ребенка с особенностями психофизического развития в совместную деятельность на общих занятиях, создавая условия для развития и саморазвития всех. В структуру инклюзивной компетентности учителя входят *содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и функциональные (операционные) компетенции*.

Наиболее значимой для мотивационной компетенции является направленность личности учителя, которая способствует на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам образования, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Система профессионально-ценностных ориентаций строится на аксиологическом принципе, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития, независимо от состояния здоровья. Мотивационно-ценностное отношение является обобщенным показателем и представляет собой многофункциональную структуру, состоящую из когнитивного компонента (понимание социальной значимости профессии, ее ценностей, особенностей осуществления), эмоционального (удовлетворенность профессиональным выбором) и интеллектуально-волевого (целеустремленность, настойчивость в освоении психолого-педагогического знания).

В качестве основополагающих элементов направленности выделяются те смыслы жизни и ценности педагога, которые становятся мотивом его деятельности и общения, имея значимость и для ребенка с особенностями психофизического развития. Под направленностью В.С. Мерлин подразумевает «такое сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему». Направленность проявляется как отношение:

- в особенностях интересов личности;
- в особенностях целей, которые человек перед собой ставит;
- не только в интересах, но и в пристрастиях, и в потребностях человека;
- в установках личности.

Когнитивная компетенция строится на научных психолого-педагогических знаниях об особенностях развития личности, условиях и средствах ее

формирования, способах управления этим процессом, развитии интеграционных тенденций в образовании, инновационных преобразованиях в сфере специального образования.

В процессе подготовки будущих педагогов специального и инклюзивного образования крайне важно развивать рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности принять и понять ребенка с особенностями психофизического развития.

Сущность операционного компонента инклюзивной компетентности учителя заключается в способности эффективно решать проблемы, конкретные практические задачи профессиональной деятельности при разрешении возникающих педагогических ситуаций. Функциональный компонент инклюзивной компетентности включает в себя способности диагностические, прогностические, конструктивные, организационные, технологические, коммуникативные.

Единство компетенций педагога должно способствовать пониманию и управлению обучающимися процессом получения своего образования;

«выявлению и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру» [6].);

овладению набором методических образовательных приемов, чтобы помочь себе учиться [7];

сделать процесс обучения более гибким, в то же время мотивированным, управляемым и контролируемым.

Для профессиональной и личностной подготовки педагогов общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзивного образования, по мнению С.И. Сабельниковой, необходимы:

- представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [4].

В ряде публикаций В.В. Хитрюк структура готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования представлена комплексом взаимозависимых характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-когнитивный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности. Такое рассмотрение понятия готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования максимально учитывает её наиболее значимые аспекты [5].

Процессуальный компонент определяет средства подготовки будущего педагога специального и инклюзивного образования по овладению

универсальными, базовыми профессиональными и специализированными знаниями, умениями и навыками, определенными образовательным стандартом специальности. Функция процессуального компонента состоит в построении образовательного процесса в соответствии с логикой содержания и поставленными целями подготовки будущих педагогов и предполагает использование соответствующих методов, технологий, форм обучения. Ценность используемых методов, технологий, форм обучения определяется их возможностями сформировать компетенции, определённые в содержательном и результативном компонентах рассматриваемой модели.

На рынке труда востребованы будут те педагоги, которые не только знают, что нужно делать, но и как это сделать с наибольшим социально-педагогическим эффектом; педагоги, которые приобрели в процессе обучения опыт профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных образовательных ситуациях, обладающие метакомпетенциями (готовность к непрерывному получению знаний и умений, приспособление к новым условиям и ситуациям), а также метакомпетентностью (способность стратегически мыслить и оценивать образовательную ситуацию для выстраивания максимально эффективной образовательной траектории) [7].

Концептуальная развертка проблемы подготовки педагогических кадров найдет свое практическое отражение в разработке новых образовательных стандартов и учебных программ, усилении воспитательного аспекта в преподаваемых дисциплинах: подготовки к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в единстве онтологического, психологического, профилактического аспектов.

#### **Список использованных источников**

1. Варенова, Т.В. Основы специальной педагогики: учебно-методическое пособие / Т. В. Варенова. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с.
2. Варенова, Т.В. Мировоззренческие основы современной специальной педагогики / Т.В. Варенова // Специальная адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 13–17.
3. Рубцов, В.В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда / В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/2614/> – Дата доступа: 10.10.2018.
4. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования: Справочник руководителя образовательного учреждения / С.И. Сабельникова. – 2009. – № 1. – С. 42–54.
5. Хитрюк, В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – № 11. – С.72–79.
6. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении : научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.
7. Шабанов, О.А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентностного подхода в образовании / О. А. Шабанов. – Человек и образование. Академический вестник СПб филиала Института управления образованием РАО, 2015. – № 3 (44). – С. 53–56.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Е.П. Дыгун*  
*Республика Беларусь*

В статье обосновывается целесообразность использования психологических тренингов для профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде. Представлено научное обоснование тренинга личностного роста, направленного на развитие мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов, описываются принципы эффективного взаимодействия в группе. Акцентируется внимание на возможностях тренингов в формировании социально-психологических компетенций и установок, которые важны для успешной профессиональной деятельности педагога.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, гетерогенная образовательная среда, мотивация учебно-профессиональной деятельности, групповые методы, психологический тренинг.

### PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR WORKING IN HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*The article substantiates the expediency of the use of psychological training for the professional training of future teachers to work in a heterogeneous educational environment. The scientific substantiation of personal growth training aimed at the development of professional activity motives of future teachers is presented, the principles are described. Attention is paid to the training opportunities in the formation of socio-psychological competencies and attitudes that are important for the successful professional activity of the teacher.*

**Key words:** *professional training, heterogeneous educational environment, motivation of educational and professional activity, group methods, psychological training.*

Проблема готовности будущих педагогов к работе в гетерогенной среде становится одной из самых актуальных в системе образования. В современном мире растет число гетерогенных групп, а, соответственно, эффективность педагогической деятельности будет определяться умением создавать оптимальную среду для развития и самореализации каждого субъекта, независимо от физических, интеллектуальных, религиозных, половых и других различий. Другими словами, речь идёт о реализации принципов инклюзивного образования

Исследователи отмечают, что в процессе профессиональной подготовки к работе в гетерогенной образовательной среде важно, чтобы будущие педагоги прониклись идеями толерантности и социальной справедливости и научились

«управлять интеграционными процессами в гетерогенных организациях и формировать в них корпоративную культуру плюралистического типа» (М.Н. Певзнер, П.А. Петряков). Также отмечается, что организация образовательного процесса в гетерогенных группах «предполагает, кроме создания инклюзивной среды (макроуровень), реализацию технологий обучения и сопровождения гетерогенных групп учащихся таким образом, чтобы были удовлетворены потребности каждого ребенка (микроуровень)» [1, с. 171]. Исходя из этого, мы считаем, что одним из перспективных направлений работы в части профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде является более активное использование ресурсов психологических тренингов.

Психологические тренинги относятся к групповым методам развития личности. Их основу определяют давно установленные эффекты, присущие любой психокоррекционной группе: облегчение выражения эмоций, самораскрытие каждого участника группового взаимодействия, апробирование новых видов поведения, получение обратной связи, подкрепление мотивации саморазвития и др. Благодаря этим эффектам тренинговые группы, группы встреч, тренинги развития профессиональных навыков активно используются в самых различных сферах: образовании, бизнесе, спорте. Также очевидно, что данные эффекты важны для формирования готовности субъектов педагогической деятельности к реализации принципов инклюзивного образования (в частности: «все люди нуждаются друг в друге»; «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений»; «все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; разнообразие усиливает все стороны жизни человека» и др.).

В данной статье представлено научное обоснование тренинга личностного роста, направленного на развитие мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов. В основе разработки тренинга лежит идея, согласно которой осознание и более глубокий анализ системы личных ценностей, соотношение их с возможностями будущей профессиональной деятельности оказывает влияние на формирование соответствующей мотивации студента, которая позволит занимать им профессиональную позицию, в том числе и при работе в гетерогенной среде. В данном случае предполагается, что такое осознание может оказать значительное влияние на общую жизненную позицию человека: он может сделать реальные шаги к тому, чтобы стать активным творцом своей жизни. Другими словами – стать ее субъектом, а не объектом, реагирующим на внешние стимулы и действующим в соответствии со своими инстинктами.

Тренинги относят к тем видам групповых методов, которые в социальной психологии называют «методы воздействия», или, в соответствии с другой классификацией, «методы обучения и развития» [2, с. 30]. Эти методы призваны «реализовать социально-психологический потенциал межличностного взаимодействия», а также «обеспечивают рост уровня межличностной компетентности, развитие личностных особенностей членов группы или самой группы в целом [2, с. 30–31].

Среди методов психологического воздействия на личность тренинги получили особую популярность. Это обусловлено тем, что в ходе их организации

создаются особые условия, позволяющие в максимальной степени задействовать групповые и личностные ресурсы для развития участников. А.С. Прутченков в этой связи пишет: «В ходе тренинга значительно эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные навыки. Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы. Разумеется, ведущему не следует рассчитывать на глубокие изменения в сознании членов группы после одного занятия, но, как правило, в ходе тренинга у большинства из них происходит переосмысление или смена внутренних установок. Участники пополняют свои психологические знания, у них появляется определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом» [3, с. 10].

Часто говорят об общем благоприятном воздействии правильно организованных тренинговых групп. Так Ялом выделяет десять положительных факторов, характерных для большинства групп: «1. Сплоченность. 2. Внушение надежды. 3. Обобщение. До прихода в группу люди склонны считать свои проблемы уникальными, но в процессе группового развития начинают осознавать, что и другие имеют похожие проблемы, также испытывают чувство неполноценности и межличностное отчуждение. 4. Альтруизм. 5. Предоставление информации / рассуждение. 6. Множественный перенос. 7. Межличностное обучение. 8. Развитие межличностных умений. 9. Имитирующее поведение. 10. Катарсис» [приводится по 4, с. 54–55].

Вследствие влияния группового взаимодействия на личность, часто различные обучающие группы обозначаются как психокоррекционные. При этом выделяют «группы организационного развития, или решения проблем; группы подготовки руководителей и обучения межличностным умениям; группы личностного роста; терапевтические группы» [4, с. 25]. В качестве конкретных психокоррекционных групп К. Рудестам выделяет Т-группы (тренинговые группы), группы встреч, гештальтгруппы, психодраму, группы телесной терапии, группы танцевальной терапии, группы терапии искусством, группы тренинга умений.

Тренинговые группы (Т-группы) направлены на общее развитие человека, и при этом предполагается, что «улучшение группового функционирования и развитие личностных умений являются вторичными по отношению к выявлению жизненных ценностей индивидуума, усилению чувства самоидентичности. Эти группы иногда называют группами сензитивности...» [4, с. 69]. А.С. Прутченков указывает, что в настоящее время «Т-группы разделились на три основных течения: общее развитие индивидуума (группа сензитивности); формирование и исследование межличностных отношений; организационное развитие – подход, в рамках которого специалисты работают над улучшением деятельности целых организаций путем оптимизации трудовых взаимоотношений» [3, с. 18].

Разработанный нами тренинг сориентирован на активизацию осознания и развитие содержания ценностно-мотивационных образований человека, поэтому его мы можем отнести к группе тренингов личностного роста. Тренинг личностного роста во многом основан на активных методах групповой работы. При этом специально организуется общение, в ходе которого решаются вопросы

развития личности, формирования навыков общения с людьми, оказывается психологическая поддержка, позволяющая снимать стереотипы, отказываться от непродуктивных привычек в поведении, решать личностные проблемы участников. По результатам участия в тренинге у личности происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям.

Задача группы тренинга личностного роста – помочь участнику выразить себя своими индивидуальными средствами. Тренинг помогает людям научиться воспринимать и лучше понимать себя. Основная идея тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не подавлять, не ломать человека, а помочь ему стать самим собой, приняв и полюбив себя, преодолеть стереотипы, мешающие жить радостно и счастливо, прежде всего, в общении с окружающими. Тренинг нацелен на передачу знаний, которые нельзя передать словами. В ходе его происходит познание через переживание, осознание, формирование нового взгляда на привычные ситуации, себя, других людей.

Большую роль в обозначенном процессе играет наличие обратной связи. По этому поводу уместно привести слова Р. Бернса: «Модификация Я-концепции в различного рода группах психологического тренинга происходит под воздействием ряда факторов. Из них в числе наиболее важных необходимо назвать, во-первых, возросшую мотивацию к самопознанию в результате действия групповых норм, акцентирующих интроспекцию, во-вторых, предоставление индивиду максимальной обратной связи о его личностных проявлениях. Обратная связь считается одним из наиболее важных факторов, оказывающих влияние на процесс внутреннего изменения участников групп, с которыми проводится психологическое консультирование. Даже негативная обратная связь в том случае, когда она носит характер психологической поддержки, оказывается полезной для преодоления неадекватных, но ставших привычными способов поведения» [5, с. 375]. На важность обратной связи указывает и К. Рудестам. Он пишет: «Наблюдая происходящие в группе взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. Значимая обратная связь оказывает влияние на оценку индивидуумом своих установок и поведения, формирование его Я-концепции...» [4, с. 23–24].

Для того чтобы в ходе тренинга были достигнуты описанные выше эффекты, важно чтобы организация взаимодействия в группе базировалась на определенных принципах. В качестве таких принципов А.В. Федотов выделяет:

1. Принцип моделирования. В тренинге моделируются различные реальные ситуации, в которых участники демонстрируют негативные и позитивные формы поведения.

2. Принцип новизны подразумевает оригинальность вводимых упражнений и постоянную смену партнеров в игре.

3. Исследовательский принцип. Группа самостоятельно находит решение поставленных проблем.

4. Принцип обратной связи обеспечивается с помощью просмотра видеозаписи и высказыванием мнений другими участниками группы.

5. Принцип диагностики. Тренер должен осуществлять постоянную диагностику состояний группы и отдельных ее участников.

6. Принцип целеполагания. Тренер должен заранее определить цели работы группы и трансформировать их в процессе работы в зависимости от различных факторов групповой деятельности.

7. Принцип активности предполагает постоянную активность участников группы.

8. Принцип доверительности и конфиденциальности предполагает открытость и искренность членов группы, что обеспечивается условием не разглашать информацию о событиях, происходящих в группе.

9. Принцип «здесь и теперь» концентрирует внимание на событиях, происходящих с участниками в процессе тренинга. Благодаря этому принципу пресекаются разговоры на отвлеченные темы, которые могут быть формой психологической защиты.

10. Принцип персонификации требует конкретизации высказываний и отнесение их к конкретным участникам, запрета на безличные высказывания.

11. Принцип экспликации чувств рекомендует описание своих переживаний и чувств партнеров при предъявлении обратной связи.

Несколько другой перечень принципов организации и работы тренинговой группы приводится в другой работе [3, с. 32–39]:

- принцип добровольного участия, как во всем тренинге, так и при выполнении отдельных упражнений и заданий;

- принцип организации постоянной самодиагностики каждого участника;

- принцип взаимодействия в стиле диалога;

- принцип гетерогенности (т.е. предпочтительности объединения в тренинговую группу людей, различающихся по полу, степени знакомства, возрасту и т.д.);

- принцип постоянного состава группы;

- принцип постоянной обратной связи;

- принцип оптимизации развития (создание оптимальных активизирующих условий личностного развития);

- принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер;

- принцип баланса комфорта и дискомфорта;

- принцип изолированности;

- принцип образности (использование рисунков, схем, метафор, символов в ходе тренинговой работы);

- принцип свободного пространства (размер помещения должен позволять выполнять все задания);

- принцип погружения (лучше проводить занятия большим блоками – по 6 – 8 часов);

- принцип направленности на применение результатов тренинга в жизни.

Для эффективной организации групповой работы целесообразно на основе названных принципов разработать правила поведения участников в группе, которые должны быть приняты всеми участниками. Основная функция правил состоит в обеспечении психологической безопасности участников тренинга. Задача тренера в том, чтобы объяснить эти правила участникам тренинга перед его началом и контролировать их соблюдение в дальнейшем. При этом важно получить согласие на введение этих правил. Так, с самого начала будет закладываться доверие и понимание в отношениях тренера с участниками тренинга.



Тренинг личностного роста обладает большими ресурсами как способ влияния на различные аспекты развития человека, в том числе на его мотивационную сферу. Условно можно сказать, что содержание мотивации личности составляет широкий круг явлений, начиная от различного рода потребностей и заканчивая ценностными ориентациями. В результате тренинговой работы возможно создание условий для активизации ценностных оснований жизни в целом и профессиональной деятельности в частности. Общеизвестно, что в юношеском возрасте, на который приходится подготовка будущего педагога в учреждении высшего образования, рефлексивные процессы приобретают новые качественные характеристики, что позволяет человеку более активно решать стоящие задачи. Одной из важнейших задач этого возраста выступает подготовка к профессиональной деятельности. Включив человека в развивающую среду, в которой он сможет более отчетливо осознать свои жизненные устремления, сопоставить их с возможностями будущей деятельности, увидеть ее дополнительные возможности, мы тем самым можем повлиять на мотивацию будущей профессиональной деятельности. Это значимо еще и потому, что в случае подкрепления положительного отношения к будущей деятельности, в мотивационной сфере человека укрепляется блок так называемой «внутренней мотивации», т.е. устойчивых мотивов, в основе которых лежат личностно значимые побуждения человека.

В основе тренинга развития мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов, на наш взгляд, могут лежать положения двух подходов: гуманистического и субъектного.

В рамках гуманистической психологии сформировались различные взгляды (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), но их объединяет рассмотрение человека как уникальной целостной системы, открытой для максимальной самореализации и саморазвития. Гуманистическая психология возникла в противовес теориям, которые обосновывали позицию, что человек не управляет своей жизнью, а находится под влиянием «неподвластных» сил (например, врожденных инстинктов, как утверждают психоаналитики, или факторов внешней среды, как настаивают бихевиористы). В противоположность этому представители гуманистической психологии утверждают, что человек обладает внутренними ресурсами, чтобы быть ответственным за свою судьбу. Виктор Франкл в этой связи указывает, что «человек ни в коем случае не является всего лишь продуктом наследственности и среды. Существует третий элемент: принятие решений. Человек в конечном счете решает сам за себя! И, в сущности, образование должно быть ориентировано на формирование способности принимать решения» [6; с. 20]. Гордон Олпорт также акцентировал внимание на подобных характеристиках: «Строгий детерминизм, – писал ученый, – должен был бы сказать, что никто никогда ничего не делает. Человек не живет свою жизнь, она для него живется. Реагируя в треугольнике сил, он не более свободен, чем бильярдный шар. Две главные силы – это внутренние влечения и давление окружения» [7; с. 452]. Именно осознанному формированию ценностных основ жизни Г. Олпорт отводит большое внимание, когда отмечает, что развитие здорового человека происходит под влиянием ценностных схем. «Согласуясь с такими схемами, – пишет Олпорт, – он отбирает свои представления, советуется

со своей совестью, сдерживает неуместные и противоположные линии поведения, исключает или формирует подсистемы привычек в зависимости от того, диссонируют они или гармонируют с его обязательствами... Немногие (если вообще хоть какие-то) из наших ценностных ориентиров имеют перспективу полного осуществления... Тем не менее, все такие цели, какими бы недостижимыми они ни были, оказывают по-настоящему мотивирующее воздействие на ежедневное поведение и таким образом направляют ход становления [7; с. 203].

Другой представитель гуманистической психологии Эрих Фромм в одной из своих работ отмечает, что «если физический рост происходит сам по себе... то процесс рождения на ментальном уровне, напротив, не происходит автоматически. Нужна плодотворная деятельность, чтобы дать жизнь эмоциональным и интеллектуальным возможностям, дать жизнь своему Я. Трагедия человеческой ситуации отчасти в том, что развитие Я никогда не бывает полным; даже при самых лучших условиях реализуется только часть человеческих возможностей» [8; с. 92]. То есть здесь в очередной раз акцентируется внимание на безграничных возможностях самореализации человека в результате самостоятельного и осознанного формирования своего Я. Карл Роджерс говорит также о различных аспектах развития свободного человека. Он доказывает, что «чем больше человек живет хорошей жизнью, тем больше он чувствует свободу выбора и тем больше его выборы эффективно воплощаются в его поведении» [9; 10].

Как мы видим, представители гуманистической психологии акцентируют внимание на существовании у человека значительных внутренних ресурсов для саморазвития. При этом они отмечают, что процесс самореализации и самоопределения должен происходить, прежде всего, по инициативе самого человека. В то же время, гуманисты говорят о возможности создания благоприятных условий, которые бы способствовали этим процессам.

Другой подход, положения которого важно использовать для разработки тренинга, возник во многом благодаря работам известного советского психолога С.Л. Рубинштейна. Он обосновал позицию, в соответствии с которой человек выступает активным «строителем», субъектом, «хозяином» своей жизни. Как пишет К.А. Абульханова-Славская, введение понятия субъекта жизни «дало возможность Рубинштейну раскрыть деятельную сущность личности, преодолеть созерцательный подход и к личности, и к ее жизни. Условия жизни человека, ее «обстоятельства» традиционно представлялись как некие «данности», как нечто постоянное, наличное, покоящееся, изначально присущее жизни, как определенный способ или уклад жизни людей... Концепция субъекта, предложенная Рубинштейном, несла, прежде всего, идею об индивидуально активном человеке, т. е. о человеке, строящем условия жизни и свое отношение к ней. В идее изменения жизни, в понимании ее условий как задач, требующих от человека определенных решений, – вот в чем и состояла новизна его подхода» [11, с. 27–28].

В дальнейшем субъектный подход получил развитие в работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой и др. Например, Б.Г. Ананьев указывал, что внутренний план и жизненные программы поведения

человека определяются не только и не столько социальными статусами и ролями, сколько позицией самого человека. В этой связи ученый пишет: «Исследование социального статуса и социальных ролей личности, т.е. объективных характеристик, выявляет активное участие самой личности в изменении статуса и социальных функций. Сложный и долговременный характер активности субъекта является показателем приспособленности к отдельным ситуациям не только тактик поведения, но и стратегий достижения посредством этих тактик далеких целей, общих идей и принципов мировоззрения» [12, с. 262]. К.А. Абульханова-Славская в своих работах доказывает, что у человека достаточно ресурсов для организации своей жизни в соответствии со своими побуждениями и возможностями, для максимального развития своих способностей. «Личность не просто изменяется на протяжении жизненного пути, – пишет она, – не только проходит разные возрастные этапы. В качестве субъекта жизни она выступает как ее организатор, в чем и проявляется, прежде всего, индивидуальный характер жизни. Индивидуальность – это не только неповторимость жизни, которая обычно подчеркивается понятием судьбы якобы независимой от человека. Индивидуальность жизни состоит в способности личности организовать ее по своему замыслу, в соответствии со своими склонностями, устремлениями (они отражаются в понятии «стиль жизни»). Чем меньше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, чем меньше он стремится организовать ее ход, определить ее основное направление, тем больше, как правило, его жизнь становится подражательной, а потому похожей на жизнь других людей, стандартной» [11, с. 39]. Только благодаря самоорганизации личности своей жизни с учетом особенностей внешнего мира можно говорить о максимальной реализации личности, о том, что она «выражает себя адекватно этому миру и адекватно самой себе» [1; с. 28].

Таким образом, представители субъектного подхода показали, что человек обладает всеми возможностями, для того чтобы выступать не пассивным созерцателем, а активным создателем своей жизни. Человек понимается не как объект воздействия неподвластных сил, а как субъект самых разных аспектов своей жизни. Можно сказать, что во многих принципиальных позициях положения субъектного подхода совпадают с положениями гуманистической психологии. В качестве таковых можно выделить рассмотрение человека как активного начала, стремящегося к максимальной самореализации и имеющему для этого все возможности.

Разработка и использование психологических тренингов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов позволит эффективнее формировать у них как определенные социально-психологические компетенции, так и установки, которые важны для деятельности в гетерогенной образовательной среде. Благодаря использованию этого метода, можно влиять на развитие ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Шадрова, Е.В. Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся / Е.В. Шадрова, Е.Л. Тихомирова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. –Т. 37. – С. 171–175.
2. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

3. Прутченков, А.С. Социально психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
4. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1999. – 743 с.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
6. Франкл, В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Э. Франкл. – СПб: Речь, 2000. – 286 с.
7. Олпорт, Г. Становление личности: избран. Труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
9. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
10. Роджерс, К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С 48–50.
11. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
12. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

*Н.П. Иванова, А.Н. Четверикова*  
*Российская Федерация*

Рассматривается проблема профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с семьей. Особая роль в получении опыта социально-педагогического взаимодействия с родителями отводится учебно-производственной практике. В статье рассмотрен конкретный опыт работы социального педагога по использованию нетрадиционных форм работы с родителями.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, социально-педагогическая деятельность, семья, нетрадиционные формы работы с родителями.

## PREPARING SOCIAL TEACHERS FOR WORKING WITH THE FAMILY

*The problem of professional preparation of future social teachers for work with the family is considered. A special role in gaining experience in social and pedagogical interaction with parents is given to training and production practice. The article examines the specific experience of a social teacher in using non-traditional forms of work with parents.*

**Keywords:** professional training, social and pedagogical activity, family, non-traditional forms of work with parents.

Перемены, происходящие в экономической, политической, культурной жизни России в течение последних лет, оказывают негативное влияние на семью как естественную основу жизнеобеспечения детей. Разрушаются традиционные устои семьи, что влечет за собой кризис в духовно-нравственной и социокультурной сфере, многочисленные проблемы детства. Растет процент детей с отклонениями в состоянии здоровья, с отклонениями эмоционально-волевого развития и поведения. Причем большая часть проблем спровоцирована нарушением внутрисемейных и детско-родительских отношений.

Несомненно, что в системе взаимоотношений «родитель – ребенок» ведущая роль принадлежит родителям, поскольку они выступают образцом поведения. Дети копируют как положительные, так и отрицательные поведенческие характеристики, учатся правилам взаимоотношений. Окружающая социальная микросреда, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей в обязательном порядке отражаются на ребенке. Если семейная атмосфера неблагоприятна для психического развития ребенка, то вполне вероятно, что и сформированные черты его личности тоже будут патологичны.

Эффективное решение социально-педагогических проблем каждой отдельной семьи требует от социального педагога умения выбирать и комбинировать соответствующие социально-педагогические методики, методы и формы социального воспитания детей, а от родителей – самосовершенствования и повышения уровня их педагогической грамотности. В свете положений образовательных стандартов нового поколения современная школа предъявляет высокие требования к компетентности социального педагога. Требует готовности специалистов образовательных организаций взаимодействовать с семьей и ее отдельными членами в личностно-средовом плане, в различных сферах, в сложных социальных ситуациях. Это объективно обуславливает необходимость качественной подготовки будущих социальных педагогов, освоение и накопление ими опыта организации социально-педагогической деятельности с семьей и ее методического обеспечения.

Программа профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с семьей предполагает включенность студентов в реальное социально-педагогическое взаимодействие с семьями в период учебно-производственной практики и волонтерской деятельности; создание условий для освоения студентами различных технологий – правовой, экономической, социально-педагогической поддержки семьи; стимулирование профессионально-личностного роста и самоопределения студентов.

Первое взаимодействие с реальной и чаще всего проблемной семьей у студента происходит уже на первом курсе. Учебная практика, имеющая в большей степени ознакомительный характер, способствует формированию первоначальных представлений о содержании социально-педагогической деятельности; овладению методикой наблюдения за организацией деятельности социального педагога, поведением детей в различных ситуациях; проведению микроисследований с помощью простейших методов; изучению документации социального педагога; овладению первоначальными умениями анализа собственной педагогической деятельности. Данный вид практики предполагает

изучение поведения ребенка в разных ситуациях: поведение по отношению к другим людям; поведенческие проявления по отношению к самому себе; поведение в основной деятельности (учебной, игровой, трудовой и др.). На основании изучения документов, условий семейного воспитания ребенка и в процессе общения с ним определяется состояние его социального благополучия.

Более глубокая и продолжительная работа с семьей осуществляется студентами на третьем и четвертом курсах. Производственная психолого-педагогическая практика направлена на формирование у студента целостной картины будущей профессиональной деятельности; закрепление представлений и знаний об основных социально-педагогических и психологических проблемах, возникающих в процессе оказания профессиональной помощи детям и их семьям; ознакомление с основными видами социального и психологического инструментария; овладение социально-педагогическими технологиями разрешения проблем детей и подростков и их семей; формирование у студентов навыков в различных видах социально-педагогической и психологической работы с ребенком, подростком, семьей; профессиональное и личностное развитие студентов с целью разрешения их собственных внутренних проблем и активизации их личностных ресурсов; развитие профессиональной рефлексии. Изучение условий семейного воспитания ребенка, нуждающегося в социально-педагогической или психолого-педагогической помощи, разработка программы по психолого-педагогическому сопровождению, выявление воспитательных возможностей семьи, повышение педагогической культуры родителей через организацию бесед с ними – эти и другие задания выполняют студенты в ходе прохождения практики. На основании изучения документов и общения с ребенком проводят диагностику уровня развития эмоционально-познавательной сферы, позитивных и нежелательных качеств личности, уровня освоения основных социальных ролей: член семьи, член коллектива, друг, гражданин. По результатам диагностики разрабатывают методические рекомендации родителям, учителям, самому ребенку по преодолению выявленных трудностей.

Во время практики большое внимание уделяется работе с родителями, организации и проведению родительских собраний, подбору наиболее эффективных форм и методов взаимодействия. Часто приходится задумываться о том, как лучше организовать работу с родителями, чтобы взаимодействие семьи и школы в образовательном процессе было наиболее продуктивным и успешным. Несомненно, семьи бывают разные: различные проблемы, воспитательный потенциал, психологический климат в семье, уровень педагогической культуры родителей и т. п. К каждой семье необходимо найти свой индивидуальный подход.

Сегодня значимое место занимает деятельность социального педагога с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Грамотная организация психолого-педагогического сопровождения такой семьи требует особого тактичного подхода, так как появление в семье ребенка с отклонениями в развитии всегда связано с сильными эмоциональными переживаниями родителей. Для человека с ограниченными возможностями здоровья семья имеет особое значение, она выступает в качестве первичного микросоциума, и в гораздо

большей степени, чем для здорового человека, в качестве условия выживания [1]. Однако очень часто родители ведут себя не совсем правильно по отношению к своему «особому» ребенку. Среди наиболее распространенных типов неправильного воспитания можно выделить гиперопеку и гипоопеку [2].

Гиперопека или гиперпротекция, характеризуется чрезмерной опекой родителей. Ребёнка жалеют, балуют, оберегают от трудностей, стремятся всё выполнить за него. Это делает ребёнка беспомощным, приводит к ещё большему отставанию в развитии. Основные проявления гиперпротекции: чрезмерная забота о ребенке, неспособность матери отпускать ребенка от себя, в том числе и избыточный физический контакт, например, длительное кормление грудью, так называемая инфантилизация, то есть стремление видеть в относительно большом ребенке маленького.

Гиперопека проявляется в двух полярных формах: мягкой, потворствующей, и жесткой, доминирующей. Первая форма часто приводит к формированию демонстративных черт личности, вторая – к развитию психастенического типа личности, то есть человека, склонного к постоянным сомнениям, неуверенного в себе. В результате длительной гиперопеки ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, он ждет помощи от взрослых и, прежде всего, от родителей.

Второй тип – гипоопека или гипопротекция – неправильная родительская позиция, проявляющаяся в недостатке внимания и заботы к ребенку. Родители не уделяют должного внимания ребёнку, предоставляют его самому себе. Это приводит к ещё большему отставанию в развитии, появлению неадекватных реакций у ребёнка. Дети в таких семьях чаще всего неожиданные, нежеланные. На эту ситуацию дети реагируют по-разному: одни – замыкаются, отчуждаются от эмоционально «холодных» родителей, пытаются найти близкого человека среди других взрослых, другие – погружаются в мир фантазий, придумывая себе друзей, семью, пытаются разрешить свои проблемы хотя бы в сказочной форме. Некоторые дети пытаются всячески понравиться своим родителям, ведут себя льстиво и угодливо, а при неудаче начинают обращать на себя внимание другими доступными способами – истериками, грубостью, агрессией.

Еще один тип неблагоприятного семейного климата – беспорядочные, не скоординированные, но достаточно сильные позиции по отношению к ребенку у разных членов семьи. Это могут быть властная строгая мать, формально относящийся к своему ребенку отец и мягкая, добрая, чрезмерно опекающая бабушка или, наоборот, суровый отец и мягкая, но беспомощная мать. Все это может привести к воспитательной конфронтации внутри семьи. Разногласия членов семьи по вопросам воспитания, несомненно, отразятся на внутреннем состоянии ребенка. Когда каждый член семьи отстаивает свою позицию, руководствуется только своими методами и средствами воспитания, а порой настраивает ребенка против других членов семьи, то ребенок просто теряется. Он не знает, кого слушать, с кого брать пример, как правильно поступать в той или иной ситуации, так как все значимые окружающие его взрослые по-разному оценивают его слова, поступки, действия. Ребенок не может понять, кто действительно желает ему добра, кто его искренне любит и ценит.

Перечисленные выше виды отношений родителей к детям являются не целесообразными. Они вполне могут усугубить имеющуюся проблему развития детей. Поэтому здесь очень важно компетентно подбирать адекватные решаемым задачам формы и методы работы, которые бы способствовали выстраиванию эффективных взаимоотношений и созданию комфортного психологического климата в семье.

Обратимся к опыту работы с родителями социального педагога МБОУ «СОШ № 16» г. Глазова. Эффективное сотрудничество педагогов, студентов Глазовского педагогического института и социально-психологической службы школы № 16 длится уже много лет. Под чутким руководством социального педагога студенты-практиканты познают основы успешного взаимодействия школы и семьи, знакомятся с условиями создания единой воспитательной среды, осваивают эффективные приемы выстраивания оптимальных семейных отношений, выявляют особенности работы с разными категориями детей: с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным и делинквентным поведением и т.п. Социальный педагог с большим желанием и заинтересованностью в качественной подготовке будущих специалистов социальной сферы передает свой ценный многолетний опыт студентам.

Как уже было сказано выше, одним из значимых направлений профессиональной деятельности социального педагога является работа с родителями. Задачами данного направления являются: систематическое разностороннее педагогическое просвещение родителей, повышение уровня педагогической культуры; привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе; формирование у родителей потребности в самообразовании, профилактика семейного неблагополучия.

Социально-педагогическая деятельность с семьей предполагает, как правило, оказание ей трех основных видов помощи: образовательной (помощь родителям в обучении и воспитании детей); психологической и посреднической. Помощь в обучении и воспитании заключается в формировании педагогической культуры родителей и их просвещении, создании специальных воспитывающих ситуаций в целях укрепления воспитательного потенциала семьи. Психологическая помощь направлена на создание благоприятной психологической атмосферы в семье, обязательно в сотрудничестве с психологом. Посредническая (организация, координация и информирование) предполагает как одно из направлений организацию семейного досуга, включение членов семьи в организацию и проведение праздников, конкурсов, ярмарок, выставок и т.д. Помощь в координации и информировании заключается в установлении и актуализации связей семьи с различными ведомствами, социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки, информировании семьи по вопросам социальной защиты.

В практике работы с родителями используются коллективные, групповые, индивидуальные, наглядно-информационные формы взаимодействия, как традиционные, так и нетрадиционные. К традиционным формам работы с родителями относят: родительские собрания, индивидуальные консультации,



посещение на дому. Среди нетрадиционных форм можно выделить тематические консультации, родительские чтения, праздники, игры, соревнования и т. п. [3].

Приведем несколько примеров:

1. *Выступления на родительских собраниях в форме игры, практикума, дискуссии, просмотра и обсуждения мультфильма.* Сегодня очень актуальны интерактивные методы взаимодействия, при использовании которых роль учителя резко меняется, перестает быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок намеченного плана. Незаметно для родителей идет обучение одновременно на трех уровнях: теоретическом, практическом, технологическом. Во время таких собраний создаются условия для активного включения каждого родителя в совместную деятельность по обсуждению педагогической проблемы, связанной с особенностями развития и воспитания детей, в форме групповой дискуссии, круглого стола, игры с обязательным использованием рефлексивных приемов, особенно на этапе обсуждения результатов совместной деятельности. Темы собраний «Роль семьи в развитии ребенка», «Семья и семейное воспитание» хорошо раскрываются в процессе просмотра мультфильмов и обсуждении их содержания «Маша и медведь», «Когда все дома», «Карлсон, который живет на крыше». Проблему охраны и сохранения репродуктивного здоровья девочек можно затронуть через игру, аналогичную телевизионной «Сто к одному», предварительно проанкетировав детей.

2. *Детско-родительские практикумы.* Тема правильного питания для детей и взрослых раскрывается в процессе игр «Вкусная эстафета», «Счастливым случаем» и др.

3. *Родительские чтения, литературная гостиная.* Очень полезной и необходимой формой работы с семьей являются родительские чтения. Чтения дают возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и самим изучать литературу по волнующей их проблеме. Такие темы как «Супружеский конфликт и эмоциональное состояние ребенка», «Семейная жестокость», «Мама, папа, я – дружная семья» хорошо освещаются через обсуждение книг Альберта Лиханова «Сломанная кукла», Григория Остера «Вредные советы. ПАПАМАМАЛОГИЯ» и др.

4. *Участие семейных коллективов в школьных, городских и республиканских конкурсах:* «Национальное блюдо моей семьи», «Вкусная азбука», конкурс семейной фотографии «Вкусная картина», «Искусство на тарелке», «Караван национальных культур», «Мама, папа, я – спортивная семья» и др.

5. *Организация встреч со специалистами:* медицинскими работниками – врачом-гинекологом, наркологом, психиатром и др. (профилактика нарушений здорового образа жизни); психологом Молодежного центра (интернет-зависимость); инспекторами ОДН г. Глазова (ответственность несовершеннолетних и родителей, профилактика преступлений и правонарушений, жестокого

обращения с детьми); инспекторами ГИБДД (правила дорожного движения), специалистами КДНиЗП (права и обязанности несовершеннолетних и родителей, трудоустройство, ознакомление с формами и способами социальной поддержки семей и несовершеннолетних).

Нетрадиционные формы работы с родителями позволяют систематизировать знания, стимулируют развитие познавательных и творческих способностей, коммуникативных качеств, создают предпосылки поисковой деятельности у родителей. Благодаря нетрадиционным формам сотрудничества, родители с большим желанием посещают родительские собрания, беседы; в процессе взаимодействия снимается их негативный настрой к школе, к решению возникающих проблем. Систематическое использование нетрадиционных форм работы с родителями способствует возникновению более тесного контакта с педагогами. В связи с вышеизложенным, становится ясно, что работа с родителями приобретает особое значение и становится актуальной, так как семья стоит у истоков воспитания. Она является основным социальным институтом в формировании личности ребенка.

Студенты педагогического института – будущие социальные педагоги. Успешное прохождение производственной практики дает им возможность более уверенно действовать во взаимоотношениях с семьей, в работе с родителями. Полученные теоретические и методические знания позволяют фиксировать различные типы проблемных взаимоотношений внутри семьи: между родителями; между родителями и детьми, а также находить продуктивный выход из обостряющихся проблемных ситуаций. Кроме того, студенты, будучи «включенными» в систему конкретных семейных отношений, рассматривая их под углом зрения задач прохождения практики, вырабатывают глубоко личностное отношение к проблеме. Наконец, все студенты – это будущие родители и супруги, и поэтому знание основ становления семьи, понимание ее возможных проблем, навыки моделирования различных вариантов разрешения конфликтов приобретают для них уникальный жизненно важный опыт.

#### **Список использованных источников**

1. Нарышкина, Е.Ю. Ситуация семейного воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием / Е.Ю. Нарышкина // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 246–248. – Режим доступа: URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1401/>.
2. Селиверстов, В.И. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пос. для студ. вузов, обуч. по специальности спец. дошк.п. / В.И. Селиверстов. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 500 с.
3. Фалькович, Т.А. Нетрадиционные формы работы с родителями / Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Л.А. Обухова. – М.: 5 за знания, 2005. – 240 с. (Серия «Методическая библиотека»).

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Ан. В. Игнатенко, Ал. В. Игнатенко*  
*Украина*

В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к обучению леворуких учащихся как составляющей их профессиональной компетентности. Акцентируется внимание на том, что леворукость это – не патология, а один из путей развития организма человека. На основе компетентного подхода определены требования и пути обучения будущих педагогов к работе с леворукими учащимися во время усвоения ими трудового процесса. Выделены такие дидактические условия как: формирование у будущих педагогов умений демонстрации практических действий леворуким учащимся с использованием метода зеркального отражения; формирование у будущих педагогов умений выполнения трудовых действий как правой, так и левой рукой; разработка средств обучения для левшей с учетом особенностей восприятия ими внешнего мира.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональное обучение, леворукие учащиеся, компетентность, методы, зеркальное отражение, средства обучения.

### PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR LEFT-HANDED STUDENTS TRAINING AS A COMPONENT OF THEIR COMPETENCE

*The article considers the problem of preparing future teachers for teaching left-handed students in terms of the fact that it's part of their professional competence. Attention is focused on the fact that left-handedness is not pathology, but one of the ways of development of a human body. On the basis of the competent approach, the requirements and ways of teaching future teachers to work with left-handed students in the process of their labor process mastering are defined. Such didactic conditions are singled out as: the formation of the of practical actions demonstration skills to the left-handed student using the method of mirror reflection; formation in future teachers of skills to perform labor actions with both right and left hand; the development of teaching means for left-handed people, taking into account the characteristics of their perception of the outside world.*

**Key words:** teacher, vocational training, left-handed students, competence, methods, mirror reflection, teaching means.

В условиях реформирования системы образования в Украине все больше внимания уделяется необходимости определения эффективных методик обучения в гетерогенной образовательной среде.

В то же время сейчас существует противоречие между важностью и необходимостью учета индивидуальных особенностей тех, кто обучается, и отсутствием у большинства педагогов умений диагностировать их индивидуальные особенности, организовывать образовательный процесс с учетом

психофизиологических особенностей учащихся, корректировать необходимые изменения педагогических технологий и т. д.

Своеобразие восприятия окружающей среды, мышление, память, воображение, интересы, наклонности и т. п., то есть все то, что, в конечном счете, определяет процесс усвоения знаний, практических умений, формирование качеств личности – все это индивидуальные особенности.

К индивидуальным особенностям современные ученые относят также леворукость [1, 3, 10].

В связи с этим цель публикации – рассмотрение проблемы подготовки будущих педагогов к обучению леворуких учащихся.

Как известно, около 7–10 % (а в некоторых источниках эта цифра доходит к 20 %) населения мира – леворукие, то есть люди, у которых отмечается доминирование правого полушария мозга над левым. В своей монографии Л.К. Будук-оол, учитывая исследования В.П. Леутина, Е.И. Николаева, подчеркивает, что ведущая рука отражает доминирование полушарий мозга, поэтому правильно говорить о ведущем полушарии. Функциональная асимметрия больших полушарий человеческого мозга не исчерпывается лишь различиями в совершенстве мышечных функций правой и левой половин тела. Она обнаруживается и в работе других органов, в первую очередь, органов чувств. У человека удается обнаружить ведущий глаз и ведущее ухо, ведущую половину носа и языка. И в строении тела проявляется достаточно отчетливая асимметрия: у правшей правая рука чуть длиннее, чем левая, нос отклоняется вправо, завиток волос на голове закручен по часовой стрелке и так далее. Таким образом, выявленные асимметрии принято разделять на моторные и сенсорные. Моторная асимметрия – асимметрия функционирования рук, ног, мышц лица. Моторная асимметрия является неустойчивой и может изменяться в период адаптации [5].

Обратимся к известным личностям, которых относят к левшам: среди политиков и военных: Жанна Д'Арк, Юлий Цезарь, Наполеон Бонапарт, Уинстон Черчилль, Рональд Рейган, Джордж Буш-старший, Билл Клинтон, Барак Обама и др.; среди художников и музыкантов: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Пабло Пикассо, Николо Паганини, Людвиг Ван Бетховен, Фредерик Шопен, Роберт Шуман, Пол Маккартни, Джордж Майклс и др.; актеров и писателей: Чарли Чаплин, Мэрилин Монро, Джим Керри, Том Круз, Анжелина Джоли, Николь Кидман, Джулия Робертс, Сильвестр Сталлоне, Микки Рурк, Ганс Христиан Андерсен, Александр Пушкин, Лев Толстой, Марк Твен, Владимир Даль, Джеймс Кемерон, Николай Лесков и др.; ученых и философов: Альберт Эйнштейн, Исаак Ньютон, Аристотель и др.

Несколько десятилетий назад в украинской образовательной среде основной тенденцией в работе с леворукими было их переобучение. Объяснялось это тем, что леворукость – это определенное отклонение от нормы в развитии организма человека. Интересен и тот факт, что в лингвистике понятие «левый» во многих языках мира несет определенный негатив.

Ряд ученых в научных разработках рассматривают разные проблемы, которые касаются леворуких детей: М. Аннет (опросник для оценки функциональной мануальной асимметрии), М. Безруких (проблемы леворукого

ребенка в школе и дома), Т. Доброхотова, Н. Брагина (характеристика моторных, сенсорных и психических асимметрий человека), А. Чуприков (асимметрия мозга и леворукость), А. Сиротюк (обучение детей с учетом психофизиологии), А. Семенович (нейропсихологическая диагностика) и т. д.

Сейчас большинство ученых поддерживают точку зрения о том, что каждый учащийся – это личность с определенными возможностями и склонностями, а леворукость – это не патология, а один из путей развития организма человека. Педагогическая энциклопедия трактует, что леворукость – это предпочтительное использование левой руки для осуществления моторных актов. Однако леворукие (левши) в полной мере способны к осуществлению любых моторных актов, в т. ч. и относящихся к тонкой моторике (письмо, рисование и т. п.). Левша нормально проходит все стадии физического и психического развития и становится абсолютно полноценной личностью [11].

В научной литературе, как правило, выделяют несколько групп леворукости в соответствии с ее происхождением: первая группа – дети с генетически определенной леворукостью, здесь имеет место наследственный фактор (предпосылки к становлению функциональной асимметрии мозга передаются генетически). Вторая группа – дети с компенсирующей леворукостью (компенсации возникают при минимальной дисфункции в развитии мозга). Третья группа – дети с механической леворукостью. Правая ведущая рука может быть повреждена в наиболее активном возрасте, когда ребенок только начинает использовать руку для разнообразных манипуляций. И когда в этот период при движении правой руки ребенок ощущает боль, то он начинает активно использовать левую руку.

В современной литературе обращают внимание и на то, что причиной леворукости могут быть также особенности воспитания – «дань моды на левшей как творческих личностей».

Необходимо также учитывать и такое понятие, как ребенок «амбидекстер». Слово «ambidexterity» («расторопность») подразумевает «квалификацию с обеих сторон». Если обратится к значению «dexter», то получим «право, правый», что отражает смысл «быть правым с двух (обеих) сторон», то есть человек в равной степени владеет обеими руками. В соответствии с данными их около 2–3 % населения мира. Различают амбидекстеров от рождения, и тех, кто приобретает это качество в результате тренировок. Ученые подчеркивают, что особенности психики таких детей могут быть такими же, как и у леворуких, но они легко привыкают к праворукому письму и не страдают от стресса леворукого ребенка в «праворуком» окружающем мире [3, 56].

Отметим, что сейчас все больше внимания уделяют проблеме леворукости. Так, 13 августа отмечается Всемирный день леворуких (впервые начал отмечаться в 1992 году по инициативе британского Клуба леворуких, созданного в 1990 году).

Но проблема левшей полностью не решена – наш окружающий мир рассчитан на праворуких, то есть с преобладанием левого полушария мозга, и мы это воспринимаем как должное. Отметим, что интересны предположения ученых о том, почему наш мир более приспособлен для праворуких [10].

Существуют много методик для определения ведущей руки (тест на аплодирование, пробы на одновременные действия рук, «поза Наполеона», упражнения «поймай мяч», «вставь нитку в иголку» и т. д.). Разработаны опросники, включающие такие вопросы, как: «Какой рукой Вы пишете?», «Какой рукой бросаете камень, мяч?», «Какой рукой режете бумагу ножницами?», «Какой рукой вставляете нитку в иголку?», и т. д., позволяющие определить ведущую руку. Это очень важно на этапе определения индивидуальных особенностей того, кто включается в процесс обучения.

Нобелевский лауреат 1981 года Роджер Сперри открыл, что каждое из полушарий мозга является ведущим в реализации определенных психических функций. Научные исследования доказывают, что функциональная асимметрия мозга существенно влияет на формирование механизмов восприятия и усвоения информации.

Ученые-методисты подчеркивают, что эффективное обучение возможно только в том случае, если в учебный процесс вовлечены оба полушария мозга, при их взаимодополняющей активности. Подача учебного материала должна соответствовать требованиям и специфике абстрактно-логического и наглядно-образного мышления. Такой подход сейчас реализуется в Украине на этапе перехода к Новой Украинской школе.

Важной остается проблема, которая касается процесса профессионального обучения левшей. Актуальность подчеркивается еще тем фактором, что многие рабочие места оборудованы конкретно для праворукого человека, т. к. в Украине, да и во многих других странах, купить приспособленное для левшей оборудование, инструменты сложно, да и стоимость их намного выше. Есть определенный перечень профессий, овладение которыми левшам не рекомендуется в силу сложного оборудования рабочих мест, рассчитанных на праворуких.

Профессиональная подготовка будущих квалифицированных рабочих в процессе профессионально-практической подготовки – это включение их в трудовую деятельность. А каждая трудовая деятельность состоит из трудовых действий, трудовых операций, приемов [9]. Множество профессий предполагает овладение рабочими ручными трудовыми действиями и операциями. Например, контекстный анализ содержания программы производственного обучения швей позволил выделить, что во время изучения темы «Выполнение ручных работ» они должны научиться заправлять нить в иголку, завязывать узел, вмётывать, заметывать, выметывать, намётывать, копировать строчку, пришивать, выкраивать, обшивать, надсекать, обмеливать и т. д. Это также актуально в отношении леворуких учащихся.

На констатирующем этапе педагогического исследования с целью определения количества леворуких учащихся в учебных заведениях нами было проведено исследование в разных областях Украины. Оно показало, что практически в каждой группе (классе) есть леворукие учащиеся. Результаты нашего исследования приблизительно совпадают со статистикой других научных исследований.

Отсюда становится закономерным предъявление будущим педагогам в процессе их профессиональной подготовки требований по овладению методикой обучения как праворуких, так и леворуких учащихся. Это должно быть необходимой составляющей их профессиональной компетентности. Компетентность – динамическая комбинация знаний, умений, способов мышления, взглядов, ценностей, других личностных качеств, что определяет подготовленность личности с успехом социализироваться, выполнять дальнейшую учебную и профессиональную деятельность [7].

Профессиональная компетентность – сложная дефиниция. Профессиональная компетентность педагога выражается в компетентностном подходе к его профессиональной подготовке. Одним из аспектов такой подготовки выступает формирование готовности к обучению не только праворуких, но и леворуких учащихся.

Для разработки методики работы с леворукими учащимися нами использовались такие методы исследования, как наблюдение, анализ опыта работы педагогов, анализ литературы, беседы, тестирование, оценивание результатов практической деятельности, педагогический эксперимент и др.

Результаты исследования позволили выделить следующие требования к профессионально-методической подготовке педагогов для работы с левшами во время производственного обучения:

➤ формирование у будущих педагогов умений демонстрации практических действий леворуким учащимся с использованием метода зеркального отражения. Ведь в зеркале демонстрация трудовых действий отражается как бы наизнанку. Левая рука – это правая, а правая – это левая. Для того, чтобы внедрить этот метод в образовательный процесс, преподавателю необходимо предварительно подготовить учащихся к зеркальному восприятию трудовых действий в ходе индивидуальной работы с каждым из них;

➤ формирование у будущих педагогов умений выполнения трудовых действий как правой, так и левой рукой. То есть предполагается отказ на время выполнения определенных упражнений от ведущей руки, а трудовые действия должны выполняться равноценно обеими руками. Ведь научно подтверждено, что амбидекстрия может быть определена генетически или выработана во время тренировок;

➤ разработка средств обучения (инструкционно-методических рекомендаций, рабочих тетрадей, медиа-презентаций и т. д.) для левшей с учетом особенностей восприятия ими внешнего мира. Научная дидактика подтвердила большое значение для эффективного процесса обучения леворуких именно таких средств. Проблеме использования средств обучения во время образовательного процесса посвятили свои труды такие ученые как Н. Брюханова, Н. Волкова, С. Гончаренко, Е. Коваленко, Н. Мойсеюк, С. Пальчевский, В. Радкевич, Н. Фицула и др. Средства обучения – это разнообразные материалы и средства образовательного процесса. Так И. Макарьев отмечает, что для повышения эффективности обучения левшей необходимо как можно чаще обращаться к возможностям правого полушария, чтобы более полно использовать его особенности: большую скорость, эмоциональность восприятия, обобщение,

целостность, образность, активизацию мимолетного внимания. С этой целью необходимо как можно чаще включать в образовательный процесс дидактические средства (модели, макеты, схемы и т. д.) [10].

Таким образом, современный педагог должен на высоком уровне владеть эффективными методиками обучения в гетерогенной образовательной среде. Поэтому во время обучения в ВУЗе на этапе усвоения методик необходимо введение в образовательный процесс специальных методов, приемов, упражнений, направленных на усвоение педагогических технологий обучения левшей. В современных условиях, когда в образовательный процесс широко внедряются информационные технологии, отдельного внимания требует разработка дидактических средств обучения для леворуких. По-прежнему остается актуальной проблема профессионального обучения левшей. Исследования должны быть направлены на описание методик работы с леворукими учащимися с учетом особенностей их будущей профессии. Отсюда, следуя компетентностному подходу, составляющей профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения должны быть умения подготовки к будущей профессиональной деятельности как праворуких, так и леворуких учащихся.

#### Список использованных источников

1. Ignatenko H.V., Ignatenko A.V. Ways of acquiring competence of subject teachers (technology) in order to work in schools with left-handed pupils. – L' Association 1901 «SEPIKE» – edition 09, 2015, p. 28–32.
2. Айрапетянц, В.А. Леворукость у детей и подростков / В.А. Айрапетянц. – Москва: Просвещение, 1987. – 232 с.
3. Безруких, М.М. Леворукий ребёнок в школе и дома / М.М. Безруких. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2001. – 320 с.
4. Безруких, М.М. Леворукий ребенок / М.М. Безруких, А.П. Ефимова // Педагогическая психология: Хрестоматия. – Санкт Петербург, 2006. – С. 165–180.
5. Будук-оол, Л.К. Функциональная асимметрия мозга и обучение: этнические особенности / Л.К. Будук-оол, М.В. Назын-оол. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 142 с.
6. Василенко, И.Ю. Левшество как психолого-педагогическая проблема: методические рекомендации / И.Ю. Василенко. – Ч.1. Севастополь, 2005. – 40 с.
7. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (10.09.2017).
8. Ігнатенко, Г.В. Особливості включення ліворуких дітей до практичної діяльності / Г.В. Ігнатенко, Н.Ю. Матющенко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 20. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 44–47.
9. Ігнатенко, Г.В. Професійна педагогіка: навчальний посібник / Г.В. Ігнатенко, О.В. Ігнатенко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 352 с.
10. Макарьев, І.С. Якщо ваша дитина – лівша / І.С. Макарьев. – СПб, 2004. – 80 с.
11. Педагогическая энциклопедия / глав. ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров. – Т. 2. – Москва: Советская энциклопедия, 1965. – 912 с.



## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Л.В. Исмаилова*  
*Республика Беларусь*

В статье анализируются проблемы подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогическому взаимодействию в условиях поликультурной образовательной среды. Рассматривается сущность и структура поликультурной компетентности, основные направления ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** поликультурность, поликультурная компетентность, поликультурное воспитание, программа поликультурного воспитания студентов.

### TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INTERACTION IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*The article analyzes the problems of preparing future teachers for professional and pedagogical interaction in a multicultural educational environment. The essence and structure of multicultural competence, the main directions of its formation in the process of professional training are considered.*

**Keywords:** *multicultural sensitivity, multicultural competence, multicultural educational, project on multicultural education of students.*

Интеграционные процессы в образовательной сфере, расширение границ межкультурных коммуникаций, развитие педагогики многообразия предъявляют новые требования к выпускникам учреждений высшего образования. Современный педагог должен уметь работать с разными категориями детей и их семей, осуществлять поликультурное воспитание обучающихся. Новые реалии ориентируют учреждения высшего педагогического образования на формирование поликультурной компетентности будущего учителя, его готовности к взаимодействию в условиях поликультурной образовательной среды. В этой связи представляется перспективной точка зрения Г.Д. Дмитриева о том, что многокультурность должна стать всеобщим дидактическим принципом образования, а не только узко направленной технологией. Многокультурность, как отмечает автор, включает не только этнокультурные, но и гендерные, социально-культурные, конфессиональные различия. Учителю важно правильно понимать человеческое различие, быть толерантным, уметь работать с различными в культурном отношении людьми, реализуя цели поликультурного воспитания: уважение и сохранение культурного многообразия; обеспечение равных прав на образование и воспитание; формирование общенациональных духовных, политических, социокультурных ценностей [1].

Следует отметить, что, несмотря на все возрастающие требования к подготовке педагога, изменившиеся рамки профессиональной деятельности, проблема формирования готовности к профессионально-педагогическому

взаимодействию с учетом социокультурных, этнокультурных, гендерных и других различий остается недостаточно разработанной.

Педагогическая деятельность по природе своей является коммуникативной, так как предполагает, прежде всего, взаимодействие участников образовательного процесса, протекающее в определенных условиях. В ходе такого взаимодействия реализуется единство профессиональных и личностных влияний учителя на ученика, осуществляется обмен ценностями. Очевидно, что субъектом взаимодействия в педагогическом процессе выступает учитель, обладающий такими характеристиками, как общительность, способность к перцепции, эмпатии, рефлексии, импровизации, культура речи, тактичность, умение выслушать собеседника и др.

Важно отметить, что современные стандарты высшего педагогического образования ушли от нацеленности на ЗУНы и ориентируют не только на формирование профессиональной компетентности как совокупности знаний, умений и навыков, но и на развитие профессионально значимых качеств, способности к самореализации и конструктивному взаимодействию. В составе компетенций специалиста выделяются академические (знания и умения по изученным учебным курсам); социально-личностные (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и умение следовать им); профессиональные (способность решать задачи, проектировать и осуществлять педагогическую деятельность). Регулирование образовательных отношений и взаимодействий в образовательном процессе названо в качестве одной из задач профессиональной педагогической деятельности [2].

При характеристике структуры педагогической деятельности в качестве ведущих компонентов рассматривают целевые установки, ценностные ориентации, личностные позиции, систему профессиональных знаний, необходимых для осуществления педагогического взаимодействия; профессиональные умения и навыки. При этом личность специалиста, его внутренние ценности и смыслы выступают неотъемлемой частью профессиональной деятельности, а ее сущностной характеристикой и ценностью является взаимодействие (Н.А. Асташова, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин и др.).

В работах, посвященных психологическим аспектам межкультурных отношений, готовность к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями других культур, адаптационные возможности во взаимоотношениях с людьми других национальностей, культура межнационального общения, личностные качества специалиста рассматриваются как сущностные характеристики профессионализма [3].

Вышеизложенное позволяет рассматривать поликультурную компетентность педагога как интегральную профессионально-личностную характеристику, представляющую единство ценностного отношения, теоретической и практической готовности к деятельности в поликультурной образовательной среде. Рассматриваемая компетентность, таким образом, предполагает не только наличие системы определенных знаний и умений, необходимых для жизни и деятельности в поликультурном обществе, но и способности применять их в соответствии с собственными ценностными

ориентирами, установками, профессиональной позицией. В связи с этим в структуре названной компетентности выделяются следующие компоненты: ценностно-ориентационный, когнитивный, деятельностный.

*Ценностно-ориентационный компонент* отражает ценностные ориентации, личностные позиции, отношение к межкультурному взаимодействию, сущностные личностно-профессиональные характеристики и качества специалиста. К таким качествам и свойствам личности педагога относятся социальная активность, гуманность, толерантность, сострадание, эмоциональная отзывчивость, миролюбие, личностная предрасположенность к межкультурному взаимодействию, доброжелательность, эмпатия, мобильность. При изучении уровня сформированности данного компонента оцениваются мотивы и потребности, отношение и активность студентов в процессе их участия в деловых, имитационных играх, тренингах, в решении педагогических задач и ситуаций, в различных мероприятиях и проектах. Показатели сформированности данного компонента: готовность к межкультурной коммуникации, степень выраженности мотивов, проявления целевых установок, личностных качеств.

Педагогу для успешной реализации профессиональных функций необходимы фундаментальные и прикладные знания в области общечеловеческой и национальной культуры, индивидуальных и половозрастных особенностей развития ребенка, формирования и функционирования национального самосознания, взаимодействия с различными категориями людей в разных условиях, межнационального общения и сформированные на их основе умения. В связи с этим *когнитивный компонент* характеризуется наличием системы методологических, теоретических и методических знаний о поликультурности мира, особенностях современных субкультур, закономерностях и принципах межкультурного взаимодействия, содержании поликультурного воспитания, возрастных, гендерных, культурных и других различиях участников педагогического взаимодействия. Характер этих знаний обусловлен, в первую очередь, содержанием будущей деятельности и особенностями взаимодействия учителя и обучающихся в целостном педагогическом процессе. Показателем его сформированности выступает полнота и осознанность знаний, выраженная способность к творческому их применению.

*Деятельностный компонент* представлен сформированностью системы профессионально-педагогических умений, необходимых для успешной реализации профессиональных функций в поликультурной образовательной среде: организации конструктивного общения с различными категориями учащихся и их родителями, регулирования межличностных отношений, содействия продуктивному разрешению межкультурных конфликтов. Уровень сформированности профессиональных умений оценивается по качеству выполнения заданий, активности студентов, динамичности и адекватности установления контакта в реальных и моделируемых ситуациях межкультурного взаимодействия. Студенты должны уметь осуществлять взаимодействие на основе понимания социокультурного и этнокультурного своеобразия людей, быть способными к сотрудничеству, осуществлять взаимодействие с будущими учениками и их родителями с учетом различий.

Образовательная среда педагогического университета по сути является многокультурной. Понимание поликультурности как многообразия этнических, гендерных, профессиональных, возрастных культур позволяет говорить о необходимости создания в учреждениях образования соответствующих условий для развития, самореализации и самоактуализации каждого студента. Для филологического факультета УО МГПУ им. И.П. Шамякина эта задача представляет особую актуальность, обусловленную обучением иностранных граждан. В целях изучения представлений студентов филологического факультета о феномене поликультурности, тенденциях развития многокультурного мира, особенностях поликультурной образовательной среды современного учебного заведения было проведено анкетирование, в котором приняли участие как белорусские, так и иностранные граждане (МГПУ, 2017). Анализ полученных в ходе анкетирования ответов показывает, что 82 % опрошенных достаточно высоко оценивают уровень взаимоотношений, складывающихся с руководством, преподавателями, коллегами по учебе, абсолютному большинству респондентов (97,9 %) не приходилось встречаться в нашей стране с проблемами неприязни на национальной или религиозной почве. Практически все участники анкетирования отметили важность учета индивидуальных, социокультурных и гендерных различий в процессе взаимодействия с коллегами по учебе и своими будущими учениками, однако высокий уровень сформированности компонентов поликультурной компетентности был определен лишь у 37 % студентов.

Поликультурная компетентность, как отмечено выше, является интегративным качеством личности. В связи с этим работа по её формированию должна осуществляться комплексно, на нескольких уровнях: мотивационном, когнитивном, эмоциональном; в учебном процессе и внеаудиторной воспитательной деятельности. Развитие поликультурной компетентности – процесс длительный, включающий, по мнению Г.Д. Дмитриева, несколько этапов: понимание и принятие другой культуры, уважение культурных различий, утверждение культурных различий, формирование толерантности [1].

Разработанная нами программа поликультурного воспитания студентов филологического факультета направлена на формирование как общесоциальной (подготовка к жизнедеятельности в поликультурном мире), так и специальной (педагогической) поликультурной компетентности и включает следующие взаимосвязанные направления:

- формирование ценностного отношения к личности ученика и к предстоящей деятельности как деятельности коммуникативной;
- формирование ценностного отношения к национальной и мировой культурам, к представителям других культур;
- формирование системы знаний и умений, значимых для деятельности в условиях педагогики многообразия и жизни в поликультурной среде;
- создание условий для формирования системы ценностных ориентаций студентов.

Данная программа предполагает реализацию следующих целей и задач: формирование поликультурного мышления, гражданской и профессиональной позиции будущего учителя, готовности к реализации

профессиональных функций в условиях многокультурного образовательного пространства.

Основными мероприятиями программы стали: круглые столы «Поликультурная образовательная среда современного учреждения образования», «Педагогика многообразия: традиции и современные подходы»; семинары-практикумы «Этика и культура межнационального общения», «Молодежные субкультуры»; тренинги по основам межкультурных коммуникаций, профилактике межкультурных конфликтов; конкурсы, викторины на знание национальной и мировой культуры и истории; волонтерские проекты; экскурсии по историко-культурным местам Республики Беларусь и заочные экскурсии по музеям мира; литературные вечера, посвященные юбилейным датам белорусских и зарубежных писателей; фестиваль «Созвездие языковых культур»; подготовка и защита студентами исследовательских и творческих проектов и др.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к взаимодействию в поликультурной образовательной среде является одним из важнейших факторов их успешной профессиональной деятельности в соответствии с потребностями современной школы. Поликультурная компетентность формируется в результате освоения студентами содержания и способов предстоящей деятельности и развития профессионально-личностных свойств и качеств. Важной задачей при этом является реализация принципов педагогики многообразия в образовательном процессе учреждения высшего образования.

#### **Список использованных источников**

1. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1- 02 03 04 «Русский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка)». – Минск, 2013. – 26 с.
3. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию / Э.А. Саракуев, В.Г. Крысько. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 342 с.

### **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ, ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.А. Лемех, В.В. Хитрюк, В.А. Шинкаренко  
Республика Беларусь*

Статья посвящена проблеме разработки системы оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования. В статье рассмотрены основные понятия и представлена характеристика содержания данной системы.

**Ключевые слова:** учитель, профессиональная подготовка, оценка качества, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

## BASIC CONCEPTS AND CONTENTS QUALITY ASSESSMENT SYSTEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION

*The article is devoted to the problem of developing a quality assessment systems of professional training of teachers for work in the conditions of integrated and inclusive education. The article discusses the basic concepts and presents a characteristic of the content of this system.*

**Keywords:** *teacher, professional training, quality assessment, integrated and inclusive education.*

Подготовка учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования рассматривается в настоящее время как одно из приоритетных направлений их профессиональной подготовки. В связи с этим актуализируются вопросы оценки качества подготовки учителей для работы в указанных условиях. Для разработки системы оценки ее качества в первую очередь необходимо определить исходные понятия данной системы.

Анализ различных словарно-энциклопедических изданий и позиций разных авторов – Ю.Н. Галагузовой [1], Ю.Б. Дроботенко [2], В.В. Серикова [10], А.П. Тряпицыной [14] и др. выявил наличие разных толкований понятия «профессиональная подготовка».

На основе определения этого понятия Ю.Н. Галагузовой [1] профессиональная подготовка учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования может быть определена *как процесс и результат формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.*

Данное определение не отрицает, а предполагает применение обоснованных в исследованиях указанных выше и других авторов методологических (системного, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного) подходов к решению проблем профессиональной подготовки учителей, равно как и других категорий педагогических работников, по следующим основаниям:

процесс формирования готовности к профессиональной деятельности необходимо рассматривать как систему, имеющую четко определенные цель и взаимосвязанные структурные элементы;

реализация деятельностного подхода в образовании предполагает переход к *самостоятельной* деятельности [7] и, соответственно, готовности к ней;

формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности, в т. ч. с учащимися с особенностями психофизического развития, предполагает формирование у обучающихся необходимых для ее осуществления профессиональных компетенций [2; 6; и др.], на что и ориентированы образовательные стандарты высшего образования и переподготовки;

профессиональная подготовка предполагает не только становление личного опыта [10; 14], но и личностной готовности к будущей профессиональной деятельности; в макете профессионально-квалификационного стандарта педагога выделено, в частности, умение демонстрировать «положительное отношение обучающихся с разными образовательными потребностями» [9, с. 23]; формирование личностной готовности не представляется возможным вне реализации личностно-ориентированного подхода.

Вместе с тем, принимаемое определение предполагает применение процессного подхода как основополагающего в системе менеджмента качества. Под ним понимается «систематическая идентификация и менеджмент применяемых организацией процессов, особенно взаимодействия таких процессов» [12].

Выделение *«готовности к профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования»* как одной из целей профессиональной подготовки учителей требует, в свою очередь, уточнения данного понятия. На основе определения, представленного в ранее проведенном исследовании В.В. Хитрюк [16], оно определяется как *интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.*

Рассматриваемая составляющая профессиональной готовности соответствует содержанию трудовых действий (ТД) педагога, предусмотренных макетом «Профессионально-квалификационного стандарта педагога» (ТД 3.2 – Обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями) [9, с. 23].

Важнейшим исходным понятием является понятие качества. В системе менеджмента качества оно определяется как степень, с которой совокупность присущих характеристик объекта соответствует требованиям (предполагаемым или обязательным) [12]. Кодекс Республики Беларусь об образовании содержит следующее определение: «Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» [4].

Анализ исследований и публикаций, посвященных проблеме качества образования, показывает, что в них содержится серьезная критика приведенного определения. В частности, указывается, что при таком подходе образование может считаться качественным, даже если образовательный процесс будет вестись в соответствии с некачественной учебно-программной документацией [3]. Данная позиция заслуживает внимания, однако необходимо иметь в виду, что нет никаких преград для выполнения оценки готовности учителей к профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования не только в рамках соответствия нормативно установленным требованиям образовательной программы,

но и требованиям заказчиков кадров. Вопрос определения и согласования этих требований заслуживает отдельного рассмотрения.

На основании результатов анализа моделей контроля и оценки результатов обучения И.Г. Харисова предлагает выделять в системе оценки качества обучения целевой, содержательный и операционный компоненты, отвечая, соответственно, на вопросы об объекте, содержательных ориентирах и процедуре оценивания [15]. Разработка целевого компонента этой системы в первую очередь предполагает определение ее цели.

С учетом рекомендаций, содержащихся в научной литературе [1; 5; 8; 15; и др.], основная *цель* оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования (далее – оценки качества профессиональной подготовки учителей) может быть определена как *установление степени соответствия условий, процесса реализации образовательных программ высшего педагогического образования, переподготовки и повышение квалификации учителей, сформированной у учителей профессиональной готовности к выполнению профессиональной деятельности в данных условиях требованиям к ней*. Следовательно, она должна включать оценку и условий, и процесса, и результата профессиональной подготовки.

Если условия, процесс и, главное, результат профессиональной подготовки учителей не соответствуют требованиям к их профессиональной деятельности, то необходимо решать задачу корректировки условий и (или) процесса. Соответственно, оценочные процедуры и их результаты могут быть использованы для реализации еще одной цели – *управления качеством профессиональной подготовки учителей*.

Определение содержания оценки качества требует выделения его составляющих, значимых для характеристики оценки качества как системы. Содержание понимается нами как «философская категория, отображающая систему взаимосвязанных составных элементов, свойств и процессов, определяющих специфику и развитие объекта» [11]. Соответственно данному определению содержание оценки качества профессиональной подготовки учителей включает необходимые для достижения указанных выше целей следующие составляющие: *критерии; показатели; методы; инструменты*.

Исходя из основной цели оценки качества профессиональной подготовки учителей, оценочные критерии и раскрывающие их показатели определяются применительно к ее условиям, процессу и результатам.

Критериями, относящимися к условиям профессиональной подготовки (реализации образовательных программ), можно выделить:

- квалификацию кадров, реализующих образовательные программы;
- состояние учебно-программной документации;
- состояние материально-технической и учебно-материальной базы.

Критериями, относящимися к процессу реализации образовательных программ, предлагаются:

- технология образовательного процесса;
- менеджмент образовательного процесса.



В рамках оценки результата профессиональной подготовки (реализации образовательных программ) выделяются:

готовность учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования;

удовлетворенность заказчиков кадров.

Соответственно критериям качества профессиональной подготовки учителей определяются ее показатели. В этой связи назовем предлагаемые показатели оценки профессиональной готовности учителей.

Концепцией качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования (одобрена учебно-методическим объединением по педагогическому образованию 06.02 2017, протокол № 8) определены два основных общих показателя по данному критерию: профессиональная готовность (овладение инклюзивной практикой) и личностная готовность (овладение инклюзивной культурой)» [13].

Оцениваемыми составляющими профессиональной готовности определены информационная готовность и операционально-деятельностная готовность.

*Информационная готовность* включает:

– владение нормативно-правовыми и научно-методологическими основами организации интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования в Республике Беларусь;

– владение знаниями о сущности, философии, методологии социальной и образовательной интеграции и инклюзии;

– владение знаниями основ специальной психологии и коррекционной педагогики; знаниями об индивидуальных особенностях детей с различными нарушениями развития, позитивных сторонах их личности, специфике учебной деятельности различных категорий детей с особенностями психофизического развития; владение знаниями об условиях включения детей с особенностями психофизического развития в открытое образовательное пространство и др.;

*Операционально-деятельностная готовность* включает:

– владение навыками наблюдения и оценивания функциональных возможностей детей с особенностями психофизического развития;

– владение педагогическими технологиями и методиками обучения и воспитания в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования, ассистирующими технологиями в образовательном процессе;

– владение коммуникативными техниками и приемами коммуникативного поведения в разных сферах педагогического взаимодействия;

– умение проводить анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования;

– умение оптимально организовывать образовательную среду, адаптировать и модифицировать учебную информацию для каждого ребенка с особенностями психофизического развития, использовать вариативный подход в организации процесса обучения, в т. ч. в планировании и проведении учебных занятий;

– умение адекватно использовать контрольно-оценочные методы в работе с детьми с особенностями психофизического развития;

– умение работать с коллективом детей в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования, вовлекать всех детей в деятельность на учебных занятиях и во внеурочное время, осуществлять работу по гармонизации межличностных отношений в детском коллективе;

– готовность к совместной работе в группе психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития;

– умение консультировать и обучать родителей детей с особенностями психофизического развития, проводить информационно-просветительскую работу с родителями детей с типичным развитием и др.

Оцениваемыми составляющими личностной готовности выделены мотивационно-ценностная готовность и рефлексивно-оценочная готовность.

*Мотивационно-ценностная готовность* включает:

– ориентация на принятие и позиционирование ценностей и принципов интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; проявление толерантного отношения ко всем участникам образовательного процесса, профессиональный и личностный такт, умение противостоять стереотипам о малоценности, ограниченных возможностях развития и социализации детей с особенностями психофизического развития;

– умение принять позицию «педагог интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования» как социально значимую.

*Рефлексивно-оценочная готовность* включает:

– удовлетворенность собственной педагогической деятельностью, умение анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности, разрабатывать алгоритм решения любой профессиональной задачи и др.

Оценка условий профессиональной подготовки учителей, а также процесса реализации образовательных программ по критерию его менеджмента осуществляется главным образом посредством изучения количественных показателей (о количестве преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин, имеющих ученые степени и звания; о количестве публикаций преподавателей по вопросам интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования, индексе их цитируемости; о наличии и оснащении учебных аудиторий; о наличии современной компьютерной техники и др.) и анализа учебно-программной документации учреждения образования. Оценка данного процесса по критерию его технологии предполагает помимо использования названных методов анализ учебных занятий и других форм организации образовательного процесса, использование различных опросных методов (беседы, интервью, анкетирования).

Для оценки результата профессиональной подготовки учителей по критерию их готовности к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования рекомендуется использовать следующие методы: опросные (в т. ч. анкетирование, выявляющее самооценку деятельности), педагогическое тестирование, анализ выполнения контрольных практических (квалификационных) заданий, анализ результатов выполнения учебных проектов (проектной деятельности), анализ результатов педагогической практики (стажировки, самостоятельной профессиональной деятельности), опрос

руководителей практик (руководителей учреждений образования), опрос преподавателей – руководителей курсовых и дипломных работ, анализ планов самообразования и отчетов о самообразовании,

При оценке профессиональной готовности необходимо проводить соотнесение результатов, полученных с использованием разных методов, в т. ч. выявляющих ее самооценку.

Оценка качества профессиональной подготовки учителей должна осуществляться дифференцированно, с учетом оцениваемых показателей, задач и содержания образовательных программ высшего образования, переподготовки и повышения квалификации, а также аттестации на квалификационную категорию учителей классов интегрированного обучения и воспитания (в близкой перспективе и инклюзивного образования). Соответственно подбираются методы оценки и используемый инструментарий. Например, студентам и слушателям повышения квалификации и переподготовки предлагаются контрольные практические задания, а работающим учителям, проходящим процедуру аттестации, – квалификационные задания. Даже при использовании общих методов оценки (например, педагогического тестирования, опросных методов) содержание каждого из используемых инструментов (тестов, опросников, анкет) может существенно отличаться. Выбор, а при необходимости и разработку инструментария выполняет учреждение образования.

Характерным примером разнообразия содержания используемого инструментария могут быть также различные контрольные (квалификационные) практические задания: разработка фрагментов календарных планов, адаптированных дидактических материалов, определение приемов реализации дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся с особенностями психофизического развития, разработка фрагментов или планов-конспектов учебных занятий в классе интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования), разработка планов подготовки и проведения внеклассных мероприятий в этих классах, письменный анализ видеозаписей проведенных в них учебных занятий (внеклассных мероприятий) и др.

Для оценки удовлетворенности заказчиков кадров рекомендуются опросные методы с использованием соответствующих инструментов – анкет, опросных листов. Полученные результаты, как и результаты оценки профессиональной готовности учителей, могут быть использованы для оценки необходимости и содержания корректировки условий и процесса их профессиональной подготовки.

Таким образом, оценка качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания является комплексной проблемой и ее решение осуществляется системно с использованием разных методов и инструментов применительно к разным критериям и оцениваемым показателям.

### Список использованных источников

1. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 л.
2. Дроботенко, Ю.Б. Измерения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Б. Дроботенко. – Омск, 2016. – 519 л.
3. Качество образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://obrazovanie.by/info/kachestvo\\_obrazovania.html](http://obrazovanie.by/info/kachestvo_obrazovania.html). – Дата доступа: 10.11.2016.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243> – Дата доступа: 10.03.2018.
5. Коляда, Л. А. Контроль качества профессиональной подготовки будущих педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Коляда. – Саратов, 2007. – 174 л.
6. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
7. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
8. Новиков, А.М. Как оценивать качество образования [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Режим доступа: [http://www.anovikov.ru/artikle/kacth\\_obr.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm). – Дата доступа: 17.03.2018.
9. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации : методические рекомендации / А. В. Торхова [др.] ; под общ. ред. доктора педагогических наук, профессора А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
10. Сериков, В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования / В. В. Сериков // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 7. – С. 5–10.
11. Содержание (ст.) // Философия : энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – С. 804.
12. СТБ ISO 9000–2015 (ISO 9000:2015, IDT). Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Взамен СТБ ИСО 9000–2006; введ. 01.03.2016. – Минск : Госстандарт : БелГИСС, 2015. – IV, 54 с. – (Государственный стандарт Республики Беларусь).
13. Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования : отчет о НИР (промежуточный) / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка ; рук. В. А. Шинкаренко. – Минск, 2016. – 90 с. – № ГР 20160953.
14. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования / А. П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 50–61.
15. Харисова, И. Г. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования / И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 77–85.
16. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО

*А. В. Морозов*  
*Российская Федерация*

В статье анализируется процесс профессиональной подготовки в высшем учебном заведении педагога новой формации – педагога будущего – в системе современного российского образования; особый акцент делается на рассмотрении инновационности современной педагогической деятельности в условиях гетерогенной образовательной среды, выделяя, при этом, в качестве стержневого и приоритетного, творческий потенциал будущего преподавателя, выражающийся в нестандартных и оригинальных педагогических подходах и решениях, мастерстве и профессионализме, сформированных компетенциях и развитых профессионально важных качествах, самореализации и саморазвитии личности педагога, как субъекта образовательного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагог, творческий потенциал, инновационная деятельность, самореализация, саморазвитие, профессионально-важные качества, личность.

### PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF THE FUTURE

The article analyzes the process of professional training in a higher educational institution of a teacher of a new formation – a teacher of the future – in the system of modern Russian education; special emphasis is placed on the innovative nature of modern pedagogical activity in a heterogeneous educational environment, highlighting, as a core and priority – the creative potential of the future teacher, expressed in non-standard and original pedagogical approaches and solutions, skill and professionalism, formed competencies and developed professionally important qualities, self-realization and self-development of the teacher as a subject of the educational process.

**Keywords:** professional training, teacher, creative potential, innovative activity, self-realization, self-development, professionally important qualities, personality.

В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. Чрезвычайно много работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углублённое изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать целостную личность. Большинство имеющихся методик также направлено на диагностику отдельных черт или их комплексов [6].

Постановка в форме наблюдения одного свойства личности позволяет более глубоко и подробно проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результат труда. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально важных качеств (ПВК) личности. Для каждого вида деятельности набор ПВК может быть достаточно специфичен. Усиленное внимание к определённому качеству

личности позволяет разрабатывать практические рекомендации по учёту, коррекции и целенаправленному формированию данного свойства в профессиональной деятельности.

Работы данного направления часто являются составными частями комплексного исследования, имеющего целью рассмотреть целостный комплекс ПВК, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности. Здесь прослеживается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности. Таким образом, указанное направление исследований нельзя жёстко отграничивать от второго направления, несколько утратившего популярность в нашей стране в последнее десятилетие – от изучения целостной личности в профессиональной деятельности.

Формирование личности педагога будущего во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Личность каждого педагога отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень её реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность педагога, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения [9; 12].

Творчески относящийся к своему делу педагог видит в обучаемом не только (и не столько) объект воздействия, сколько партнёра, союзника по творческому процессу. Он воспринимает обучающегося как личность в педагогическом процессе, проявляя глубоко индивидуальный подход к человеку как субъекту воспитания.

Для того, чтобы сделать обучаемого партнёром педагога по творчеству, помимо уважения и веры в его силы и возможности, умения встать на позицию учащегося, почувствовать его трудности и радости, что, естественно, должно найти выражение во всём стиле взаимоотношений педагога с обучаемым, очень важна установка на организацию творческой деятельности обучающегося [8].

Креативный педагог не только в своих теоретических познаниях, но и на практике обязан быть прекрасным психологом. Чем глубже преподаватель познаёт личность обучаемого, тем эффективнее его педагогическое влияние, тем лучше чувствует себя обучаемый в педагогическом процессе, который воспринимается им не как нечто чуждое ему, а как сама жизнь.

Творческий потенциал педагога выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, характеризующим собой сплав знаний и умений, личностных и профессиональных качеств и способностей преподавателя, направленных на создание субъективно и объективно нового в педагогической практике.

Исследование проблемы формирования и совершенствования профессионального мастерства и творческой деятельности современного педагога основывается на следующих исходных положениях:

- понятие мастерства как наиболее высокого уровня профессиональной деятельности педагога, важнейшим компонентом которой является реализация творческого потенциала личности;

- наличие совокупности факторов, влияющих на сформированность у педагога высокого уровня профессионализма;

- положение о том, что при достаточно высоком уровне работы педагогов-мастеров наблюдается избирательное отношение к отдельным сторонам их деятельности: к организации решения задач, использованию информационных и коммуникационных технологий, применению активных форм и методов обучения и др.;

- наличие этапов профессионального становления педагога (вхождение в профессию – формирование индивидуального стиля деятельности – профессиональная зрелость) [9; 11].

В ходе профессионального становления педагога будущего и его подготовки к работе в гетерогенной образовательной среде огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируются обучаемые. Динамика развития инновационной деятельности будущего педагога в системе его подготовки раскрывается в функциональных компонентах. Ведущими тенденциями инновационной подготовки являются:

- 1) тенденция зависимости формирования инновационного поведения от степени развития профессиональной свободы, её творческой самореализации;

- 2) тенденция открытости, обращённости к педагогическому наследию;

- 3) тенденция создания гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки [13].

Успешность инновационного поведения педагога во многом зависит от освоения определённого уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой. Процесс формирования креативности будущего педагога состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путём подражания образцам творческого поведения [8]. Наличие такой подражательной способности обеспечивает лёгкость вхождения в педагогическую деятельность, повышает уровень её освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека.

Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи:

- формирование инновационной готовности к восприятию новшества;

- обучение умениям действовать по-новому [9].

Креативность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [7], поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определённый комплекс условий микросреды.

Одна из важнейших тенденций инновационной подготовки педагога будущего в системе современного российского образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности обучаемых и руководства ею. В практике вузовского образования осуществляется перенос

акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, открытости педагога культуре и обществу, введение полифонии педагогической деятельности. Диалогизм и полифония выступают как структурообразующие начала инновационной педагогической деятельности.

Педагогу будущего должно быть присуще глубокое соответствие между словом и делом. Когда безответственно относящийся к своим обязанностям педагог, даже весьма грамотно, излагает существо какой-либо актуальной и практически значимой проблемы, беседует о чём-либо важном, он может породить у обучаемых скептицизм, утрату веры в значение высоких слов и способствовать их общественной пассивности.

Существенный вклад в мастерство педагога вносит исследовательский подход к проблеме и включение обучаемых в процесс активного размышления. Манера изложения, когда педагог идёт как бы рядом с обучаемыми и чуть-чуть впереди, предоставляя им возможность предвосхищать ход аргументации, создаёт эффект соучастия, повышает их уверенность в себе и укрепляет мотивацию к усвоению знаний. Указанный способ изложения базируется на доверии к самостоятельному мышлению обучаемых, стимулирует умственную деятельность, а не только нагружает их память. Действенность такого приёма подачи материала усиливает использование персонифицированной формы, когда лектор преподносит информацию не только как общепризнанную в науке, но и как достояние своего личного научного опыта. Такой способ изложения сближает, облегчает общение, способствует налаживанию эмоциональных контактов с аудиторией.

Установлению непосредственного контакта с аудиторией содействует интерактивная манера изложения материала и доброжелательное отношение к вопросам, задаваемым непосредственно в ходе занятия. Превращая ответы на вопросы во взаимный обмен мнениями, педагог может активизировать интерес аудитории и, тем самым, облегчить усвоение знаний. К сожалению, отсутствие интерактивности на занятиях затрудняет психологический контакт, поскольку обучаемые усиленно конспектируют излагаемые педагогом сведения, даже не пытаясь их понять, а педагог видит перед собой строчащих «роботов», с которыми невозможно установить эмоциональный контакт.

Авторитет педагога тесно связан с мерой его личного участия в научно-исследовательской работе. Сравнение рейтинга и самооценки педагогов позволяет сделать вывод о том, что преподаватели с преобладающей научной направленностью имеют тенденцию акцентировать обучение на проблемах, которые они научно разрабатывают, тем самым превращая общие курсы в специальные, и создают свои собственные – авторские научные школы.

Для нашего анализа формирования педагога будущего в системе современного российского образования проблема созидания им научно-педагогической школы особенно важна, поскольку педагогическая наука никогда не была «нормальной наукой», в которой существует общепринятые правила и принципы, обеспечивающие единство понимания целей, задач и методов обучения и воспитания. Нынешний период развития отечественной педагогической науки менее всего можно назвать нормальным, с этой точки зрения.



Анализ взаимодействия научных школ в период становления научной парадигмы обнаруживает, что среди главных задач, которые стремится решить научная школа с начала и до конца своего существования, помимо уже названных задач обучения и получения нового знания, следует назвать задачу выживания и самоутверждения. И, может быть, именно поэтому к началу XXI века педагогике не удалось приблизиться к образу и подобию естественных наук, т.е. создать корпус достаточно логически непротиворечивых, общепризнанных знаний. В какой ещё науке сегодня возможно и допустимо такое количество опровергающих друг друга доказательств одного и того же положения? Разумеется, трудности, переживаемые педагогикой в попытках обрести «естественнонаучную форму», присущи ей в силу серьёзных причин.

В этих непростых условиях от педагога требуются непрерывные усилия не только для создания и укрепления, но и для поддержания своего авторитета среди обучающихся, поэтому некоторые действия, способные его нарушить, он должен тщательно контролировать. Так, бесконтрольное повторение однотипных сообщений, одной и той же информации приводит к пределу насыщения – такому состоянию аудитории, при котором наступает резкое снижение способности людей к восприятию, возникает раздражение против «словесной жвачки» и падает доверие к абсолютно любой сообщаемой информации.

Успешная коммуникативная деятельность педагога будущего обеспечивает оптимальное педагогическое общение, неотъемлемой частью которого является умение педагога владеть педагогической техникой, а именно всеми вербальными и невербальными средствами общения с обучающимися. Введение в курсы педагогического мастерства проблем невербального взаимодействия создало предпосылки для развития у будущих педагогов способности к осуществлению оптимального педагогического общения и совершенного употребления различных форм, методов и приёмов невербальной педагогической техники [9].

Невозможно представить себе педагога, который общается со студентами только при помощи слов, не употребляя различные средства невербальной коммуникации. Правильно и однозначно предъявленный жест зачастую является более выразительным и действенным, чем произнесённые педагогом слова, вот почему во многих ситуациях жестами с лёгкостью заменяются целые выражения: утвердительные кивки головой во время ответа обучаемого – «вы отвечаете правильно», кивок головой в сторону доски – «выходите к доске», указательный жест на дверь пальцем – «выйдите из аудитории» и многие другие жесты.

Неадекватное же употребление «языка» жестов может дать эффект прямо противоположный ожидаемому. Здесь также важно отметить и то, что психологическая неопределённость жестов, их чрезмерное и неуместное употребление, их отсутствие в необходимых случаях или же несоответствие применяемых жестов речи педагога и словесно выражаемой им мысли, значительно снижает эффективность всей педагогической техники, в целом.

Важную роль жесты педагога играют в обеспечении важнейшего условия эффективности обучения – внимания учащихся. Личность педагога не менее ярко, а может быть, и более – проявляется и воспринимается учащимися в жестикуляции, нежели в речи. И хотя очень часто жесты не осознаются самим педагогом, они редко оказываются незамеченными студентами. Жестикуляция,

а именно эмоциональная насыщенность жеста, всегда привлекает внимание обучаемых, исходя из чего можно сказать, что её (жестикуляции) значимость не вызывает ни малейшего сомнения. Ярким примером здесь может послужить ситуация, когда для привлечения внимания обучаемых преподаватель, не прибегая к словам, может громко хлопнуть в ладоши (руки чуть выше головы или на уровне лица).

Совместная деятельность педагога и обучаемых подразумевает обратную связь. Именно жестом педагог может «включать» обратную связь (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и др.), повышать её интенсивность с помощью жестов одобрения и оценки, а также завершать контакт. Наличие жестов в педагогическом процессе очень значимо для эффективности обучения, именно поэтому важную роль играет освоение жестов педагогами и правильное их употребление в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Знакомство с опытом работы наиболее успешных, авторитетных и уважаемых педагогов поражает большим разнообразием в понимании ими смысла своей профессиональной деятельности, в формах и методах её осуществления. Это связано:

- с профессиональной психолого-педагогической подготовкой педагога (в настоящее время эта подготовка не унифицирована, её содержание и уровень отличаются в зависимости от того, где происходит обучение и кто учит будущих специалистов нового тысячелетия; специфика и сложность этой подготовки состоят в том, что специалисты должны не только иметь глубокие знания психологии и смежных с ней научных дисциплин, но и грамотно ориентироваться в реальной жизни своих обучаемых);

- с уровнем и направленностью общего развития педагога, с его личностными особенностями, с его включённостью в современную общественную жизнь, многообразную культуру, эпоху, с его способностью ориентироваться в ней;

- с типом учебного заведения, в котором работает педагог (каждое учебное заведение имеет свою специфику и в соответствии с ней предъявляются особые требования к деятельности педагога);

- с особенностями личной жизни педагога (насколько благополучна его собственная жизнь – присутствуют ли в ней любовь, взаимопонимание с близкими людьми, приемлемая материальная обеспеченность, необходимая бытовая обустроенность и пр.; с педагога многое спрашивается, он за многое ответственен, но сам во многом беззащитен: общество в лице государства не обеспечивает ему достойных и необходимых условий жизни – это касается как материального, так и правового обеспечения профессионала в области современного образования) [10].

И, тем не менее, несмотря на различные условия жизни и работы, несмотря на индивидуальные личностные особенности специалистов, профессия педагога имеет существенно более общие профессиональные ценности, наличие которых в преподавательской деятельности и определяет уровень профессионализма при анализе многообразного опыта реальной практической работы конкретного педагога в конкретном месте и в контексте конкретных жизненных обстоятельств.

Педагог по роду своей деятельности неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей и до определённой степени – в роли корректора их ошибок. Это выдвигает повышенные требования к его личностным качествам и пониманию сути своей профессиональной деятельности, а суть эта очень проста – не решать за другого человека любого возраста его проблему, а решать эту проблему вместе с ним, укрепляя его веру в свои силы, свои возможности, в самого себя.

Любой трудный случай в поведении или развитии обучаемого – не повод для упреков со стороны педагога, а сигнал к совместной работе. Поиск виновного не продуктивен, не этичен, психологически не оправдан. Педагог нового типа, новой формации в системе российского образования – это удивительный человек, которого профессионально отличают:

- широта интересов и независимость взглядов;
- готовность к контактам и умение их поддерживать;
- умение эмоционально притягивать к себе людей;
- способность сохранять эмоциональное самообладание при общении;
- стремление к познанию себя и других [8].

Чем больше человек познаёт самого себя, тем терпимее он относится к другим. Не обязательно соглашаться с тем, что делают другие, но необходимо понимать мотивы, лежащие в основе их поведения. Такая позиция приводит к пониманию и прощению того, чего мы не одобряем:

- осознание границ своей профессиональной компетентности;
- повышенное чувство ответственности за свои действия, слова;
- способность предвидеть, какого рода последствия повлечёт за собой отдельный поступок или поведение, в целом [2; 4].

Работа в современной гетерогенной образовательной среде предъявляет очень высокие требования к компетенциям педагога, его уму, кругозору и эрудиции. Педагогу будущего недостаточно только природной силы ума – ему необходим большой запас знаний, а также высота и разносторонняя культура мысли. В процессе профессиональной подготовки у будущего педагога вырабатывается способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, его наличный запас знаний находится в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как основная интеллектуальная деятельность педагога заключается в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о рассматриваемой проблеме. От уровня развития и глубины ума человека зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов и отношений. Именно ум даёт возможность осознать границы своей компетентности как профессионала, пробуждает стремление познать самого себя и других людей, даёт возможность понимать и уважать уникальную сущность каждого (любого) человека.

Таким образом, высокий профессиональный уровень педагога будущего включает безусловное знание психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности [1].

Каждое занятие для педагога будущего – это повод к реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учётом интересов обучающихся. Осмысливаются результаты занятия, осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности [3; 5]. Педагог, идущий по такому пути, – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Педагогу, вступившему в инновационную деятельность, прежде всего, необходимо осознать себя как творца педагогического процесса. Если этого нет, то педагог может быть хорошим исполнителем, но вряд ли поднимется до уровня творчества, а творчество, в свою очередь, предполагает высокий уровень самостоятельности во всех аспектах деятельности – от целеполагания до оценки результатов. Педагогу важно осознать сущность, значение и задачи собственной творческой педагогической деятельности, её цели, уметь постоянно соотносить текущие педагогические задачи с перспективными. Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации, а мотивация рождается и поддерживается захватившей педагога идеей.

При наличии педагогической идеи неизбежно начинается поиск путей её осуществления, но они могут быть найдены только в русле инновационной деятельности педагога. Собственная творческая педагогическая идея может родиться в результате длительных педагогических наблюдений, опыта, знания теории. На основе её разрабатывается индивидуальная педагогическая концепция, необходимая каждому творчески работающему педагогу.

#### **Список использованных источников**

1. Батаршев, А.В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы / А.В. Батаршев, // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 4 (12). – С. 92–99.
2. Бурмистрова, А.В. Становление и развитие профессионально-педагогической компетентности педагога в условиях введения ФГОС / А.В. Бурмистрова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 2. – С. 32–36.
3. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 3–6.
4. Дергунова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога /Т.А. Дергунова// Вестник Нижневартского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 35–39.

5. Кочетков, М.В. Методологические идеи синергетики применительно к проблеме развития и саморазвития педагога и обучающегося / М.В. Кочетков // Alma mater. – 2013. – № 6. – С. 31–36.

6. Морозов, А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности: монография / А.В. Морозов. – М.: ИГУМО, 2001. – 80 с.

7. Морозов, А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста / А.В. Морозов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 73–76.

8. Морозов, А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке / А.В. Морозов // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань: КФУ, 2016. – С. 173–187.

9. Морозов, А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования / А.В. Морозов // Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – М.: РАО, 2004.

10. Морозов, А.В. Ценностно-педагогические аспекты профессионального воспитания будущего учителя в вузе / А.В. Морозов, О.Д. Бганко // Наука и практика: проблемы интеграции: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.Н. Быстров. – Котлас: КФ АГТУ, 2008. – С. 284–289.

11. Променашева, Т.В. Проблема профессионального развития педагога в условиях реализации ФГОС / Т.В. Променашева // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2017. – № 6. – С. 25–28.

12. Слостёнин, В.А. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Слостёнин, Р.М. Асадуллин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 5. – С. 3–19.

13. Morozov A.V. Diagnostic of high school teacher's creativity in system of modern education // In the book: MAN. AUTHORITY. SOCIETY // Proceedings of the V Asian – Pacific International Congress of psychologists. – Khabarovsk, 2006. – Pp. 177–179.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Ш.М. Мухтарова*  
(Республика Казахстан)

В статье рассматривается сущность понятия «межэтническое общение», актуализируется проблема этнокультурного образования в Республике Казахстан. Автор статьи предлагает вниманию читателей гипотетическую модель – образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога, от которого зависит воспитание культуры межэтнического общения молодого поколения. На основе эксперимента была выявлена эффективность разработанного спецкурса, направленного на формирование поликультурной личности будущего педагога.

**Ключевые слова:** межэтническое общение, поликультурная личность, этнопедагогическая компетентность, планетарная идентичность, толерантность, патриотизм, гражданская идентичность, межкультурная компетентность, этническая ментальность, этнический компонент образования.

## THE FORMATION OF THE POLY CULTURAL PERSONALITY OF FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF THE HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Article is devoted to a problem of formation of the polycultural identity of future teacher in the conditions of the heterogeneous educational environment. The essence of the concept "interethnic communication" is considered, the problem of ethnocultural education in the Republic of Kazakhstan is staticized. The author of article brings to attention hypothetical model – an educational ideal of the polycultural identity of future teacher on which education of culture of interethnic communication of the younger generation depends. On the basis of an experiment the efficiency of the developed special course directed to formation of the polycultural identity of future teacher was revealed.*

**Keywords:** *interethnic communication, polycultural personality, ethnopedagogical competence, planetary identity, tolerance, patriotism, civil identity, cross-cultural competence, ethnic mentality, ethnic component of education.*

Важнейшей характеристикой процесса глобализации общества в долгосрочном плане является движение к международной интеграции, т. е. к объединению человечества во всемирном масштабе в единый социальный организм, что создает перспективы к реальному межэтническому взаимодействию разных этносов и этнофоров, представителей различных конфессий и культур.

Следствием миграции и других факторов социальной трансформации мирового сообщества стала гетерогенная среда, в том числе образовательная. Для Республики Казахстан, как и для многих стран гетерогенных по составу населения, данная проблема актуальна в пределах полиэтнического государства.

Следовательно, в зависимости от субъектности и масштабности, можно выделить уровни межэтнического общения – локальный, охватывающий межэтническое взаимодействие представителей разных этнических общностей внутри государства и глобальный, включающий межэтнические контакты целых народов. Учет этих обстоятельств особенно важен в современных условиях, когда международные связи оказывают интенсивное влияние на процесс образования.

В связи с этим воспитание культуры межэтнического общения детей и молодежи в условиях глобализации общества должно быть адекватно социальным реалиям, складывающимся в международной и внутри-государственной сферах. К таким реалиям относятся рост национального самосознания народов, обострение межнациональных конфликтов, проявление национализма и экстремизма в области межнациональных отношений. Это обуславливает необходимость изучения исторически сложившихся форм межэтнического общения людей и иного подхода к воспитательной работе, создания новой образовательно-воспитательной парадигмы, отвечающей глобальным процессам единения сообществ.

Опираясь на теорию общения в философии, а также на достигнутый уровень исследования проблемы в социологии, психологии и педагогике, можно предложить следующую дефиницию межэтнического общения – это конкретное взаимодействие представителей различных этносов, как на социальном уровне, так и на межличностном, в результате которого происходит взаимовлияющий

и обогащающий обе стороны обмен материальными и духовными ценностями, среди которых выделяется традиционность культуры и принятые нормы поведения.

Специфика межэтнического общения кроется в том, что оно затрагивает все формы социальных отношений, протекающих как в пределах взаимодействия этнических общностей, народностей, наций, так и между этнофорами в сфере экономики, политики, культуры и повседневной жизни. Его своеобразие заключается и в том, что оно построено на гуманистических и общечеловеческих ценностях.

Сфера межэтнических отношений чрезвычайно сложна, наиболее конфликтна и чревата серьезными коллизиями. История нашего государства содержит опыт межэтнического общения с другими народами, адекватный требованиям того или иного времени. Наряду с этим, опыт XX века убеждает в том, что невнимание к этнокультурным проблемам чревато негативными последствиями для человечества. Таким образом, среди многих причин дисбаланса в межэтнических отношениях главной причиной видится отсутствие дифференцированного и лично-ориентированного подходов в решении проблем, связанных с удовлетворением социально-культурных запросов и потребностей людей разных национальностей, причем как представителей коренного населения, так и диаспор. Пренебрежение этническим самоощущением, противопоставление ему общесоветского приводило к заметным деформациям национального самосознания многих поколений, в то время как исследователями доказано, что национальное самосознание играет важнейшую роль в воспитании культуры межэтнического общения на духовно-информационном уровне. В свою очередь, такое отношение к проблеме межэтнического общения породило многие негативные последствия в воспитании и пробелы в этнической социализации молодого поколения: ущербное национальное самосознание, незнание родного языка, культуры своего народа, слабая степень этнической идентичности со своей нацией и др.

В условиях независимости Республики Казахстан удалось решить множество пробелов по формированию национального самосознания народа, населяющего Республику Казахстан, укреплению межэтнического согласия и стабильности. Образовательная политика Республики Казахстан в этнокультурном аспекте направлена на формирование поликультурной личности, воспитание гражданина, патриота с высоким уровнем культуры межэтнического общения. Воспитание культуры межэтнического общения современного общества связано с проблемой формирования этнического компонента в содержании образования.

Одной из ключевых сфер, от которой зависит разрешение противоречий между современными тенденциями интеграции, унификации и стандартизации образа жизни и опасностью потери уникальности каждого человека, особенностей его культуры, этнонациональных традиций и корней, между постоянно увеличивающимся объемом культурной информации и возможностями этнической самоидентификации личности, является высшее педагогическое образование. В связи с этим в решении проблем воспитания подрастающего поколения в духе казахстанского патриотизма, межэтнической и религиозной толерантности, уважения национальных ценностей своего и других народов приоритетную роль играет профессиональная направленность подготовки

поликультурного учителя. Именно учитель способен заложить фундамент в формирование мировоззрения детской души, от личности педагога в определенной мере зависит, какое поколение вырастет, что принесет оно человечеству в будущем. Согласно «Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан» одна из основных задач профессиональной подготовки учителя заключается в том, что необходимо «максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением» [1].

Исходя из этого положения, этнический компонент в содержании высшего педагогического образования в условиях полиэтнического государства, каким является Республика Казахстан, должен быть направлен не только на формирование этнического самосознания личности, но и на воспитание чувства толерантности, межэтнического общения на основе взаимообогащения национальных культур.

На основе анализа литературы и изучения сущностных характеристик этнического компонента в содержании высшего педагогического образования стало возможным определить его как *гуманитарный комплекс знаний, генетически обусловленный развитием самосознания этноса. Как часть содержания высшего педагогического образования, он представлен набором дидактических единиц, основанных на определенных принципах его структурирования. Данный компонент обладает этнопедагогической направленностью на формирование личностных и профессиональных качеств будущего педагога.*

Таким образом, для современного полиэтнического и многоконфессионального Казахстана поликультурный подход, объединяющий граждан на основе территориально-политического единства, принципов уважения культурно-ценностных различий, и этим способствующий формированию гражданской идентичности представителей разных этносов и этнических групп государства в решении проблемы воспитания культуры межэтнического общения, представляется наиболее ценным. При этом главное преимущество теории поликультурного образования заключается в ее гибкости, так как она, с одной стороны, по словам российского ученого педагога А.Н. Джурицкого «отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой, содействует порождению мультиидентичной личности как средоточия и пересечения нескольких культур» [2].

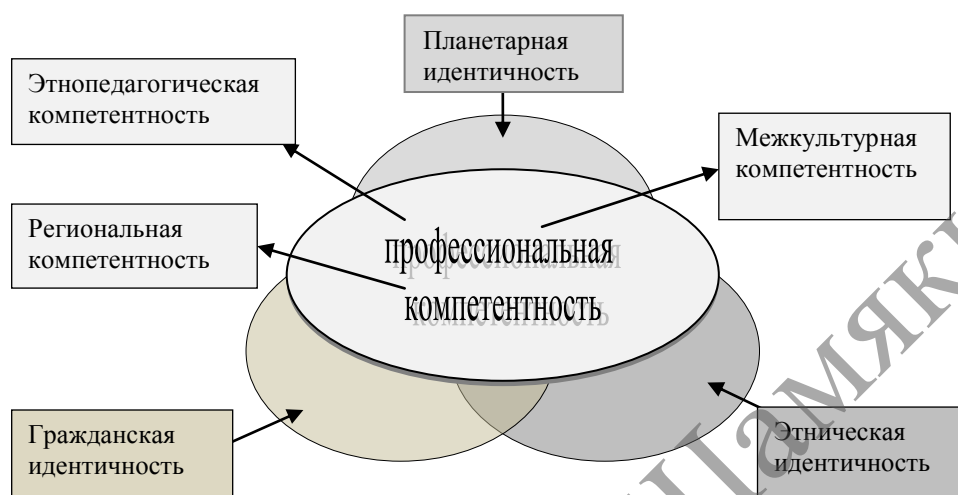
Принцип многообразия заложен также в концепциях этнокультурного, глобального образования. Вместе с тем каждая из рассматриваемых теорий выражает различную степень реализации принципа многообразия в системе образования с учетом локальной и глобальной масштабности социума. На наш взгляд, концепция этнокультурного образования реализуется, прежде всего, с учетом национально-культурных особенностей нациеобразующего этноса. Объединяющим началом данных концепций служит этнический компонент образования, который, по сути, может быть этнокультурным, поликультурным, межкультурным (интеркультурным).

Гармоничное сочетание многообразного проявления культуры в содержании образования позволит решить проблему воспитания культуры



межэтнического общения молодого поколения в соответствии с глобальными вызовами современной эпохи.

В контексте исследования проблемы формирования межэтнического компонента в содержании высшего педагогического образования мы предлагаем гипотетическую модель – образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Образовательный идеал поликультурной личности педагога**

На основе анализа сущности понятий «этническая идентичность», «гражданская идентичность» мы пришли к заключению, что стержнем для этнической идентичности является *этническая ментальность*, подчеркивающая особенность этноса, а для гражданской идентичности главным признаком среди прочих является понятие «*патриотизм*».

Глобализация как сложный и противоречивый процесс порождает множество новых тенденций, одна из которых – единение человечества в борьбе за сохранение Планеты и всей цивилизации, ее экологического равновесия, устранения конфликтов во имя мира на Земле.

В этих условиях формирование планетарной идентичности личности можно рассматривать как общую цель всей педагогики мира.

В нашем понимании планетарная идентичность личности заключается в формировании гуманного Человека мира, обладающего планетарным сознанием, ориентированного на толерантность и взаимопонимание, восприятие ценностей мировой культуры, признание других наций и народностей и их культур как равноправных, с высоким уровнем духовно-нравственного мироощущения и позитивной регуляцией поведения в межэтнических контактах. В основу формирования планетарной идентичности должны быть положены субъектно-субъектные отношения, диалогичность, сотрудничество и условия, обеспечивающие самореализацию личности, в данном случае, будущего педагога.

Ключевой константой в структуре планетарной идентичности выступает *толерантность*. Следует отметить такой важный аспект, что формирование этнической, казахстанской, планетарной идентичности личности возможно лишь на духовно-нравственных началах. Именно *духовно-нравственные основы* – это тот краеугольный камень, который не приведет этничность к национализму, гражданственность к социальному нигилизму, планетарное мышление к космополитизму.

Приобретение необходимого опыта самоидентификации и преодоления подобных противоречий достигается путем включения личности в систему социальных ролей, среди которых следует выделить роли: педагога, воспитателя, субъекта этноса, гражданина государства, жителя конкретного региона и мира (рисунок 2).



**Рисунок 2. – Социально-ролевой подход к формированию поликультурной личности будущего педагога**

Мы считаем, что современная парадигма воспитания культуры межэтнического общения, основана именно на этих характеристиках личности и профессионала. Для воспитания подлинной культуры межэтнического общения в многонациональных школах необходимы углубленные знания этнопедагогике, этнопсихологии и умения использовать эти знания в педагогическом процессе школы, умения направленные на формирование полипозиционного восприятия мира, планетарного мышления и в то же время достижения в повышении уровней гражданской и этнической идентичности школьников. От педагога требуется овладение способами межкультурного взаимодействия и трансляция этих умений в среду учащихся.

В воспитании культуры межэтнического общения в условиях многонационального коллектива необходимость учета социокультурных, этнических, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся имеет

большое значение. Некомпетентность учителя в вопросах, касающихся национально-культурных и этнопсихологических особенностей учащихся разных национальностей в условиях школ с несколькими языками обучения, может явиться серьезным препятствием в налаживании контактов с ними. В частности серьезные препятствия могут возникать в восприятии и оценке поведения учащихся разных национальностей. Например, ученик (или ученица) казахской национальности не всегда открыто демонстрируют свое желание участвовать в каком-либо воспитательном мероприятии, хотя и желают этого. Эти дети нуждаются в поддержке учителя, воспитателя. Природная сдержанность казахов, скромность некоторых детей из казахской семьи может объясняться традиционной системой воспитания народа. Это порой сдерживает их в общении, желании высказать свое мнение, показать свои возможности и проявить способности. Нередки случаи, когда плохое знание ребенком языка, застенчивость могут восприниматься учителем как замкнутость, нежелание ученика общаться и отражаться на его восприятии, оценках поведения и знаний.

Любой детский коллектив, в том числе и многонациональные школы, является не только моделируемым педагогическим явлением, а как бы обладает двойственной природой. С одной стороны – это результат педагогических усилий взрослых, с другой стороны – спонтанно развивающееся явление. И в случае, когда уменьшается влияние организованного действия, исходящее из учета интересов учащихся всех национальностей, сила спонтанных связей может возрастать и оказывать негативное воздействие, вследствие чего классные коллективы могут оказаться изолированными друг от друга и замкнутыми в своих групповых интересах. Такое явление чаще всего прослеживается в тех школах, где национальные классы составляют меньшинство и где этнокультурное воспитание идет самотеком.

При недостаточном учете этнокультурных особенностей и интересов учащихся официально заданная педагогическая установка на сплочение общешкольного коллектива останется формальной и глубоко не затрагивающей внутренние процессы сближения учащихся разных национальностей. Для успешного формирования межэтнического общения необходима четкая организация всей системы педагогической работы в учебном заведении, правильно выработанная стратегия и тактика, создание в каждом классе здоровой морально-психологической атмосферы, направленной на формирование поликультурной личности.

Другим элементом является установление правильных этических взаимоотношений между учителями и учащимися. В школах с многонациональным составом учащихся особенно важно искреннее уважительное отношение педагогов к языку, культуре, добрым традициям проживающих в данной местности наций и народностей, бережное отношение к национальному достоинству учащихся и национально-культурным ценностям всех народов. Учащиеся очень чутко реагируют на любое, даже открыто

невыраженное, отрицательное отношение учителя к той или иной стороне жизни нации, к которой он принадлежит.

Итак, формирование нравственно-целостной личности, в которой преданность своему народу гармонично сочетается с уважением такого чувства у других людей, развитие гражданского и национального, планетарного сознания личности – вот что должно явиться ориентиром воспитательной работы будущих педагогов.

С целью выявления целенаправленности содержания социально-гуманитарных дисциплин на формирование поликультурной личности будущего педагога и их возможностей в этом процессе нами был осуществлен анализ типовых программ, учебников, учебных пособий по социально-гуманитарным дисциплинам, которые включают этнический компонент и изучаются на всех педагогических специальностях.

Среди социально-гуманитарных дисциплин, изучающихся студентами педагогических специальностей, мы выбрали те дисциплины общего цикла, на которые указали студенты при их опросе. В настоящее время они являются обязательным компонентом в данном цикле. Это следующие курсы: «Философия», «История Казахстана», «Религиоведение», «Культурология», «Иностранные языки», «Русский язык», «Казахский язык».

Кроме того, следует заметить, что в формировании этнического компонента в содержании высшего педагогического образования немаловажное значение имеют также учебные курсы этнопедагогической и этнокультурной направленности. Таким образом, реализация комплексного и системно-структурного подходов к формированию этнического компонента в содержании образования любого уровня позволит адекватно требованиям времени решать задачи воспитания культуры межэтнического общения молодого поколения.

Выявление этнического компонента (этнокультурного, поликультурного, межкультурного) в содержании типовых программ данных дисциплин указало на возможности учебных предметов и их недостаточность в формировании поликультурной личности будущего педагога, при этом учитывалась их этнопедагогическая направленность.

Нами также изучалось содержание типовых и рабочих программ, учебников и учебных пособий по дисциплинам педагогического цикла, так как формирование качеств поликультурной личности у студентов педагогических специальностей сопряжено с их профессиональной направленностью.

В целом в психолого-педагогической науке накоплен багаж знаний по воспитанию культуры межэтнического общения, рекомендаций, которые должны стать достоянием каждого современного учителя, однако вузовские учебники по педагогике уделяют мало внимания вопросам воспитания культуры межэтнического общения.

Анализ типовых программ, учебников и учебных пособий по социально-гуманитарным дисциплинам, в том числе и педагогических, указывает на то, что

эти предметы обладают огромными возможностями в формировании поликультурной личности будущего педагога. Однако, как показали результаты диагностики, проведенной до эксперимента со студентами выпускного курса, возможности социально-гуманитарных дисциплин недостаточно используются в процессе формирования поликультурной личности будущего педагога. Их содержание, по нашему мнению, требует разработки дополнительного материала, восполняющего недостаточный учебный материал в связи с современными условиями.

В связи с этим необходимость разработки и внедрения учебных курсов, целью которых станет формирование культуры межэтнического общения, осознания необходимости толерантного отношения к другим культурам, религиям и их носителям становится все более актуальной.

Соответственно данной потребности нами разработан курс «Педагогическая этика межнационального общения», целью которого является формирование интегративного качества личности – культуры межнационального общения будущих педагогов как одного из требований к профилю учителя в полиэтничном государстве [2]. Высокая культура межнационального общения, в свою очередь, положительно влияет и на процесс развития национального самосознания личности.

Содержание спецкурса представляет собой комплекс интегративных знаний социально-гуманитарных наук: философии, этнопсихологии, педагогики и этнопедагогики, языкознания, культурологии и других наук, а главное – этики в педагогической интерпретации к объекту изучения – межнациональному общению. Таким образом, соединение проблем этики, педагогики и проблемы воспитания культуры межнационального общения послужило основой содержания разработанного курса.

Использование традиционных и нетрадиционных форм ведения занятий, а также интерактивных методов обучения («мозговой штурм», дебаты, метод кейсов, тренинг, терминологическая разминка, рефлексия, метод инверсий, защита рефератов, этнопедагогическое портфолио, составление кроссвордов, конкурсы, сочинения и др.) вносили творческий интерес и активизировали учебно-познавательную деятельность студентов, формировали профессиональные умения в сфере межэтнического общения.

Тренинг этнокультурной компетентности – система продуманных и организованных действий, способствующая социальному и профессиональному самоопределению личности с целью ее адаптации и реализации себя в окружающей среде непосредственно через общение во взаимодействии с другими людьми. Проведение тренинга этнокультурной компетентности со студентами экспериментальных групп после изучения спецкурса «Педагогическая этика межнационального общения» дало положительные результаты, которые нашли выражение в преодолении проявлений этноцентризма и развития толерантных установок субъектов общения в межэтническом взаимодействии.

У студентов отмечены умения налаживания конструктивного межкультурного диалога с учетом достигнутой этнокультурной компетентности.

Педагогическая практика дала нам возможность оценить умения студентов реализовывать полученные знания в педагогическом процессе школы. Студенты во время педагогической практики в школе использовали такие формы работы, как «Этнопедагогический КВН», «Этнопедагогическое поле чудес», «Школа национальной игры», клуб дискуссий по этнокультурной тематике и др. Студенты педагогического факультета по специальности «Педагогика и методика начального обучения» готовили для своих малышей увлекательные путешествия в сказочный мир, в котором знакомили с историей и культурой казахского, русского и других народов, в доступной для младших школьников форме.

В «Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан» сказано: «важнейшим направлением обновления содержания образования в подготовке будущих учителей в высшей школе является обеспечение роста и обогащение творческого потенциала личности учителя на основе возрождения национальной духовной культуры во взаимосвязи с историей и культурой других народов нашей страны и человечества в целом» [1].

Эти обстоятельства ставят перед содержанием высшего педагогического образования ряд специфических задач – отражение в учебных курсах образовательных программ будущих педагогов своеобразия этнокультурных традиций, ментальных особенностей казахского и других этносов и системы их национально-культурных ценностей, а также воспитания толерантности и культуры межнационального общения, формирования многоязычного индивида и поликультурной личности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан. – Астана, 2005.
2. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002. – 71 с.
3. Мухтарова, Ш.М. Педагогическая этика межэтнического общения. Электронное учебное пособие. Свидетельство о государственной регистрации объекта интеллектуальной собственности № 1195 от 14 июня 2016 года. – Караганда, 2016.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННЫМИ  
ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*А. Н. Асташова*  
*Республика Беларусь*

Одним из приоритетных направлений нашей страны является работа с одаренными детьми. Это связано с задачами сохранения и развития интеллектуального потенциала страны. Основное внимание в статье уделено системе работы с интеллектуально одаренными детьми младшего школьного возраста. Предложен проект программы создания клуба «КИТ».

**Ключевые слова:** одаренность; интеллектуальная одаренность; интеллект, проект программы.

ORGANIZATION OF WORK WITH INTELLECTUALLY GIFTED  
CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

*Annotation: One of the priorities of our country is working with gifted children. This is connected with the tasks of preserving and developing the intellectual potential of the country. The focus of the article is on the system of the work with intellectually gifted children of primary school age. The project of program for creating a club «KIT» has been proposed.*

**Key words:** talent; intellectual talent; intellect; project of program.

Проблема поиска, развития и обучения талантливых детей – одна из самых актуальных на современном этапе. Это связано, прежде всего, с задачами сохранения и развития интеллектуального и духовного потенциала страны. Формирование интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития.

Поддержка развития детской одаренности – широкомасштабная задача. В России действует президентская программа «Дети России», которая включает раздел «Одаренные дети». В Республике Беларусь создан Специальный фонд Президента по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов, реализуются республиканская и региональные программы «Одаренные дети».

Долгое время существовало два мнения относительно интеллекта. Согласно первому из них, интеллект – черта наследственная. В соответствии же со второй точкой зрения интеллект связан со скоростью восприятия или реагирования на внешние стимулы.

В настоящее время описаны различные виды интеллекта. Перечислим некоторые его разновидности.

Вербальный интеллект охватывает сферу слов: разговор, письмо, чтение и даже слушание; визуальный – сферу зрения и зрительных образов; логический – сферу рассуждений, сознательно управляемого мышления и некоторых аспектов решения проблем; творческий – сферу оригинальности, новаций, генерации новых идей; физический – сферу тела, координации, ловкости и приобретения физических навыков; эмоциональный – сферу чувств, как собственных, так и других людей, включая и межличностные взаимосвязи и т.п. [1].

С помощью различных методов ученые исследовали разные стороны общего интеллекта, которые впоследствии были названы первичными умственными потенциями и разделены на группы:

- счетные способности, т. е. способности оперировать числами и выполнять арифметические действия;
- вербальная гибкость, т. е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова;
- вербальное восприятие, т. е. способность понимать устную и письменную речь;
- пространственная ориентация, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;
- память;
- способность к рассуждению;
- быстрота восприятия сходств или различий между предметами или изображениями, а также их деталей.

Понятие интеллекта имеет десятки определений, но, несмотря на различные подходы к его определению, можно выделить общее.

Интеллект в широком смысле – совокупность всех познавательных функций человека – от ощущений, восприятий, представлений до воображения. Это основная форма познания человеком действительности. Важной стороной интеллекта является конкретность мышления, представляющего собой психический процесс отражения действительности [2, с. 47].

Конкретный (практический) интеллект помогает нам решать повседневные проблемы и ориентироваться в наших взаимоотношениях. В связи с этим к первому уровню интеллекта относят так называемые ассоциативные способности, позволяющие использовать определенные навыки или знания и вообще информацию, хранящуюся в памяти. С помощью абстрактного интеллекта мы оперируем словами и понятиями, и его относят ко второму уровню интеллекта – уровню когнитивных способностей.

Неопровержимость существования понятия «интеллект», а также понимание необходимости его развития привели к тому, что стал вопрос об измерении интеллекта и интеллектуальной одаренности.

Интеллектуальная или «умственная» одаренность была первой, привлекая внимание исследователей. Определения ее многообразны:



– интеллектуальная одаренность – это умственная продуктивность;  
– умственная одаренность есть общая способность сознательно направлять свое мышление на новые требования, общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни [3];

– интеллектуальная одаренность – это высокие умственные способности, включающие быстрое усвоение материала, выдающуюся память, гибкость и продуктивность мышления, которые в большинстве случаев сопровождаются стремлением к знаниям;

– интеллектуальная одаренность – это системное, развивающееся качество психики, определяющее возможность достижения человеком высоких, необычных или незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

В качестве основных сфер проявления интеллектуальной одаренности выделяют:

- интеллектуальную (высокий уровень развития мышления, памяти, воображения, позволяющих успешно решать различные задачи);
- сферу академических достижений (быстрое продвижение в различных областях знания);
- креативность (стремление к творческим, нестандартным решениям, независимость в суждениях, гибкость в решении проблем);
- общение и лидерство (легкость в общении, принятие ответственности, умение быть партнером);
- сферу художественной деятельности (успешность в различных видах искусства: музыке, изобразительной деятельности и др.);
- двигательную сферу (хорошая зрительно-двигательная координация, владение своим телом, интерес к занятиям, требующим физической нагрузки).

На уровень интеллекта влияют многие факторы среды, начиная от социальных и культурных условий и заканчивая физико-химическими воздействиями. Один из главнейших факторов – обучение. Ряд наблюдений показал, что специально организованная обогащенная среда в младенчестве и раннем детстве обычно оказывает умеренное, но стойкое влияние на IQ и, что более важно, на успеваемость.

Одним из важных вопросов является взаимосвязь между одаренностью и успеваемостью в школе. До сих пор не удалось выделить общую обучаемость как способность, аналогичную общему интеллекту. Поэтому интеллект рассматривается как способность, лежащая в основе обучаемости, но не являющаяся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения.

При организации работы с одаренными детьми необходимо выяснить направления их одаренности, а затем работать по программе в соответствии с их способностями. При составлении плана программы для одаренных учащихся необходимо учитывать такие формы работы, как гибкий и мобильный учебный план, независимое продвижение при изучении отдельных предметов,

планирование и принятие решений самими учащимися, конструирование учебного плана на базе интересов учащихся и т. д. Необходимо, чтобы программа учитывала самораскрытие одаренных учащихся; оно должно охватывать умственное, эмоциональное и социальное развитие и учитывать индивидуальные различия детей. Программа должна удовлетворять потребность в новой информации; помочь в самовыражении, поощрять инициативу и предусмотреть развитие продуктивного мышления у детей младшего школьного возраста.

Выявить одаренность ребенка – важнейшее искусство педагога. Как показывает практический опыт, большинство тестов, при помощи которых можно выявить одаренных детей, достаточно трудоемкие, а подобные методики требуют долговременной индивидуальной работы.

При составлении проекта программы мы взяли за основу интеллектуальную одаренность. Для выявления интеллектуально одаренных детей использовали методики А.И. Савенкова: «Интеллектуальный портрет» для педагогов и «Карта одаренности» для родителей, так как именно эти методики используются на первоначальном этапе выявления одаренности детей. В процессе углубленной диагностики интеллекта нами использовались «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена; отдельные субтесты методики Д. Векслера.

Программа рассчитана на детей младшего школьного возраста. Проект программы предполагает создание детского клуба «КИТ», в который будут входить 2 группы: первая группа – для учащихся 1–2 классов, вторая группа – 3–4 классов. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

При структурировании материала мы придерживались принципа логарифмической спирали. На наш взгляд, данный способ прост и доступен. Благодаря названной структуре один и тот же вид мышления отрабатывается на занятиях многократно, периодически. При этом способе структурирования учебного материала в проекте программы нет необходимости «прописывать» отдельные занятия. Содержание каждого занятия – это исключительно сфера творческой деятельности педагога. Но имея общую структуру и опираясь на диагностические результаты, получаемые в процессе занятий, педагог может разработать содержание каждого занятия, учитывая при этом уровень развития взаимодействующих с ним учащихся.

Структура проекта программы для учащихся 1–2 классов имеет 2 уровня: базовый (мотивация + интеллект + креативность = одаренность), раскрывающий структуру личностного потенциала, и содержательный, в котором представлены блоки, составляющие структуру программы развития умственных способностей. В проекте программы их выделено 7.

Рассмотрим их с точки зрения содержания.

*1. Конвергентное мышление* – это логическое последовательное однонаправленное мышление. Оно проявляется и развивается в задачах, имеющих единственно правильный ответ, причем этот ответ может быть логически выведен из самих условий. Задачи такого рода имеют жесткую структуру, их решение достигается путем использования определенных правил-алгоритмов.

Развивая этот вид мышления, надо помнить предостережение известного специалиста в области развития детского интеллекта Ж. Пиаже: мышление интуитивное, ассоциативное, которое наиболее естественно для ребенка и необходимо в творческой деятельности, может подавляться ранними интенсивными занятиями подобного рода.

2. *Дивергентное мышление или альтернативное*, отступающее от логики. Дивергентная задача – задача, предполагающая, что на один поставленный вопрос может быть несколько или даже множество верных ответов. Поэтому при составлении программ необходимо предусматривать учебный материал с набором теоретических заданий и вопросов типа: «Назовите все варианты, которые возможны...», «Можете ли вы назвать другой путь (метод, способ)?», «Что можно еще применить (предложить)?», «А что, если...?» и т. д.

Естественно, что именно этот вид мышления квалифицируется как творческий. Дивергентное мышление наиболее свойственно одаренным детям, они с большим интересом относятся к заданиям подобного рода и довольно быстро добиваются в их решении значительных успехов. В ходе выполнения задач такого типа развиваются такие умения, как оригинальность, гибкость, беглость мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к проблемам и другие.

Однако в ходе исследований А.И. Савенкова была подтверждена мысль о том, что необходим строго выверенный баланс в использовании заданий, направленных на развитие и конвергентного, и дивергентного мышления. У детей необходимо развивать оба вида мышления и помогать находить удовлетворение в интеграции обоих параметров мозговой деятельности. Только такой подход обеспечивает полноценное развитие творческого мышления.

Использование заданий, развивающих оба вида мышления, должно привести к овладению детьми следующими умениями: анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, давать определение понятиям и т. п.

3. *Воображение*. В данном случае воображение рассматривается как психический процесс создания образов, предметов, ситуаций, путем комбинирования элементов прошлого опыта. Разработанные задания должны быть направлены на формирование и развитие как репродуктивного, так и творческого воображения.

Кроме того, при разработке заданий данного блока необходимо учитывать особенность проявления воображения в искусстве. Задания, содержащие задачи, относящиеся к числу художественных, необходимо включать в программу.

В ходе выполнения заданий в этом блоке формируется легкость генерирования идей, умение ассимилировать информацию, способность к свертыванию мысленных операций, способность предвидения, умение менять точку зрения.

Самый простой, по мнению специалистов, прием творческого воображения – «склеивание», а самый тяжелый – «типизация».

4. *Восприятие*. Оно представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности свойств и частей при непосредственном воздействии на органы

чувств. Будучи необходимым этапом познания, восприятие тесно связано с мышлением, памятью и вниманием.

Задания, объединенные в данном блоке, ориентированы на формирование и развитие всех его видов: восприятие предметов, движений, пространства, времени, людей и отношений.

В ходе этих занятий должны быть сформированы и развиты такие умения, как умение выявить взаимосвязь ощущений и восприятия, понимать отношение субъективного и объективного, а также такие характеристики, как осмысленность и обобщенность, предметность и целостность, быстрота и правильность и т. п.

*5. Память.* При разработке заданий этого блока в качестве исходного было принято положение о том, что развитие способностей сохранения прошлого опыта – одна из важнейших задач интеллектуального и творческого развития. Объединенные в данный блок задания ориентированы на развитие произвольной и непроизвольной памяти, а также различных ее видов и форм.

*6. Внимание.* Это психическое явление, характеризующее сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Задания, объединенные в данном блоке, направлены на выявление и развитие непроизвольного и произвольного внимания. Они должны совершенствовать все характеристики внимания: избирательность, объем, устойчивость, возможность распределения, переключаемость.

В соответствии с этим круг умений, которые будут формироваться в ходе занятий: умение концентрировать внимание на одном объекте, умение удерживать в поле зрения несколько идей и действовать одновременно в каждом из направлений, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой

*7. Язык познания.* Этот блок объединяет задания, направленные на формирование и развитие познавательной сферы ребенка. Включенные в него задания направлены на формирование умений добывать информацию, проводить самостоятельные исследования, делать сравнения, давать оценки, давать определения понятиям, способность действовать в уме, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения.

В нашем проекте программы «КИТ» мы использовали задания первого (базового) уровня, направленные на развитие определенного, конкретного вида мышления и умственных способностей.

Выявление одаренных детей должно начинаться в начальных классах на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления детей младшего школьного возраста. А работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы.

В связи с этим мы сделали попытку по разработке проекта – создание клуба «КИТ», основными направлениями которого являются: интеллектуальная; творческая; проектная и исследовательская деятельности; обучение мышлению, общению; формирование социальных компетенций. Определены следующие формы работы с одаренными детьми: интеллектуальные чтения, тренинги,

интеллектуальные игры, предметные турниры, интеллектуальный марафон, творческие мастерские, проектная деятельность, конкурсы, выставки, индивидуальные и групповые консультации, олимпиады.

При разработке программы клуба «КИТ» были учтены принципы педагогической деятельности в работе с одаренными детьми:

– принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;

– принцип индивидуализации и дифференциации в обучении;

– принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя.

Цель программы: создание благоприятных условий для развития одаренных детей в интересах личности, общества и государства, выстраивание целостной системы работы с одаренными детьми, объединение усилий учителей по формированию устойчивых навыков у учащихся, склонных к научно-исследовательской работе и творчеству, пополнение информационного банка данных по направлению «Одаренные дети».

Задачи:

– организовать и провести конкурс «Самый умный ученик школы 1 ступени общего среднего образования»;

– подготовить учащихся к участию в школьных и районных олимпиадах;

– организовать и провести конкурсы, турниры, викторины, направленные на развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся;

– провести предметные недели (Недели олимпиад, Недели науки);

– создать банк данных творческих и исследовательских работ учащихся;

– определить результативность работы клуба и перспективные планы.

Разработана стратегия работы клуба:

I этап – аналитический – выявление одаренных детей, активизация урочной и внеурочной деятельности как единого процесса, направленного на развитие познавательных способностей учащихся.

II этап – диагностический (1–4 классы) – на этом этапе проводится индивидуальная оценка познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности: учебную и внеклассную.

III этап – создание клуба и этап формирования, углубления и развития творческих и интеллектуальных, учебно-исследовательских способностей учащихся.

Ожидаемые результаты:

– расширение диапазона мероприятий для раскрытия творческих способностей учащихся;

– создание условий для развития и реализации творческих, учебно-исследовательских способностей учащихся;

– пополнение информационного банка данных по направлению «Одаренные дети».

Таблица 1 наглядно отражает план работы клуба «КИТ».

**Таблица 1. – План работы клуба «КИТ»**

№	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1	Организация и проведение конкурса «Самый умный ученик начальной школы» – «КИТ» (креативный, инициативный, творческий)	В течение года	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
2	Составление и уточнение списков учащихся, успешных в освоении отдельных предметов или успешных в определенных видах деятельности	Сентябрь – Октябрь	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
3	Организация и проведение конкурса чтецов «Мой край родной» по теме: «Королева осень», «Новогодняя сказка», «Улыбки весны», «Стихи позвали в дорогу»	Октябрь Январь Апрель	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов;
4	Организация и проведение семинара для учителей школы по теме «Методы диагностики интеллектуальной одаренности»	Ноябрь	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
5	Организации и проведение занятий по интересам (факультативы)	В течение года	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов;
6	Проведение предметных недель с активным участием одаренных учащихся, проведение Недели науки	В течение года	– руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов;
7	Выявление одаренных детей, способных к научно-исследовательской работе по результатам предметных недель	Сентябрь	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
8	Создание банка данных творческих и исследовательских работ учащихся	Апрель	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
9	Проведение предметных олимпиад (школьный и районный туры), Недели олимпиад	В течение года	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
10	Подведение итогов работы клуба	Май	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог
11	Определение результативности и перспективных планов на будущее	Май	руководитель клуба «КИТ»; учителя начальных классов; социальный педагог, психолог

Внимание к одаренному ребенку не должно исчерпываться лишь периодом его обучения. Опыт показывает, что значительные трудности одаренные люди испытывают и в периоде профессионального самоопределения, и в дальнейшем, в самом процессе творчества. Другими словами таланту нужна постоянная забота всего общества.

И начинать нужно с общепсихологической грамотности. Нужны специальные школы для одаренных детей, специально подготовленные учителя, специальные учебники – но прежде всего, нужно признание самого факта, что одаренные дети есть, и что они другие – не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям. Одаренность – не только подарок судьбы, но еще и испытание. Для одаренных детей необходима особая учебная атмосфера, чтобы они полностью могли себя проявить.

Представленная организация работы с одаренными детьми младшего школьного возраста позволит достаточно полно реализовать их интеллектуальный потенциал высокопрофессиональным педагогам.

#### **Список использованных источников**

1. Стайн, Джейн Марк. Язык интеллекта. – М. : Изд-во ЭКСМО, 2005. – 352 с.
2. Кремень, М. А. К вопросу определения понятия «оперативный интеллект» / М. А. Кремень // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 8. – С. 47–48.
3. Штерн, В. Умственная одаренность / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997. – 128 с.

### **РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОДАРЁННОГО УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.С. Астрейко, С.Я. Астрейко  
Республика Беларусь*

В публикации рассматривается проблема развития культуры личности одаренного учащегося. Выделены объективные и субъективные факторы развития культуры личности одаренного учащегося в процессе естественнонаучного образования.

**Ключевые слова:** культура личности, одаренный учащийся, развитие, объективные и субъективные факторы, естественнонаучное образование.

### **DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF THE PERSONALITY OF THE GIFTED STUDENT IN THE PROCESS OF NATURAL EDUCATIONAL EDUCATION**

The publication addresses the problem of developing the culture of the personality of a gifted student. The objective and subjective factors of the development of the culture of a given person in the process of natural science education are highlighted.

**Keywords:** personality culture, a gifted student, development, objective and subjective factors, science education.

На современном этапе развития общества мир, в котором мы живем, становится все более сложным, динамичным и противоречивым. Происходящие перемены оказывают влияние и на требования предъявляемые обществом к человеку. Ценностью становится высокий интеллект, так как от количества умных, творческих и одаренных личностей зависит благосостояние и процветание нашего общества, качество жизни в нем. В связи с этим остро встает вопрос о выявлении и развитии одаренных и талантливых детей на всех этапах их обучения. Поэтому развитие интеллектуальных способностей, совершенствование культуры и образа мышления становятся актуальными проблемами системы образования.

Развитие ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств и новообразований. Развитие личности – одна из основных категорий в психологии, педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика строит теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека.

Для реализации цели нашего исследования обратимся к сущности понятий «развитие», «одаренный ребенок», «культура личности».

Исследователи рассматривают развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого. При таком подходе развитие культуры личности одаренных учащихся представляет собой биосоциальный процесс, в котором происходят не только количественные изменения, но и качественные преобразования.

Эта сложность обуславливается противоречивостью процесса развития. Более того, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития культуры личности учащихся.

В педагогическом процессе проявляются противоречия, с одной стороны, связанные с условиями развития общества, и с другой стороны, противоречия, возникающие как следствие недостатков в процессе обучения и воспитания.

Выделим ряд противоречий, которые возникают в процессе жизнедеятельности личности и являются движущими силами ее развития. Это противоречия между:

- растущими потребностями со стороны общества, группы взрослых и наличным уровнем развития личности;
- возросшими физическими и духовными возможностями личности и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;
- новыми потребностями, порождаемыми деятельностью и возможностями их удовлетворения.

Данные противоречия универсальны, но приобретают специфику в зависимости от учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности. В результате личность переходит на более высокую ступень развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается.



Но одна потребность рождает новую, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

В науке часто возникает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает. С точки зрения биологически ориентированных направлений, развитие понимается как развертывание генетических программ организма. Определяющим фактором развития выступают задатки – анатомо-физиологические особенности организма, которые наследуются от предков.

Социологически ориентированные направления рассматривают среду как определяющий источник развития человека. Среда это все, что составляет окружение человека. Ученые выделяют группы *средовых факторов*: макрофакторы (космос, мир, климат, общество, государство); мезофакторы (отдельные социальные группы людей и институты, школа, средства массовой информации); микрофакторы (семья и сверстники).

Проблема соотношения влияния разных факторов на развитие культуры личности одаренных учащихся понимается следующим образом. Биологически наследуемые особенности индивида только создают почву для развития культуры личности учащихся. Они развиваются под воздействием среды и воспитания (одного из институтов социализации).

При рождении здоровые люди обладают относительно одинаковыми задатками, возможностями. И только социальное наследование, то есть прижизненное влияние окружающей среды и воспитания обеспечивает развитие. Воспитание выгодно отличается от средовых факторов тем, что это управляемый процесс, который регулирует, создает преднамеренно условия для развития и адаптации. Это же относится и к обучению как части целостного педагогического процесса: обучение ведет за собой развитие. Этот главный закон развития личности, сформулированный еще Л.С. Выготским, означает, что посредством совместной деятельности и общения формируются психические функции ребенка, социальные навыки, этические нормы, самосознание и пр. Воспитание среди всех факторов социализации трактуется как наиболее значимый в развитии личности именно в силу его направленности и организованности.

С середины XX века активно развивается несколько иной взгляд на развитие личности. Гуманистическая психология (А. Маслоу и др.) утверждает, что становление личности не в меньшей мере зависит от активности самого человека. Активность понимается как стремление каждого к самоактуализации, познанию себя и высших смыслов существования, к самореализации, часто вопреки окружающей среде, нивелирующей, подавляющей индивидуальность.

В более традиционных терминах такая позиция означает, что активность самого ученика, его воля, убеждения, деятельность по саморазвитию и самовоспитанию относятся к внутренним факторам развития личности. Под влиянием одних и тех же воспитательных и средовых условий ученики вырастают разными. Ставится вопрос о важности самовоспитания и его связи с воспитанием: воспитание вызывает в свою очередь самовоспитание, и чем быстрее, тем лучше.

Педагогический процесс следует рассматривать как основной фактор формирования культуры личности одаренных учащихся, что ведет к разработке

относительно новой парадигмы в образовании, обновления всех компонентов педагогического процесса. Такая парадигма получила в науке название личностно-ориентированного образования.

Анализ педагогического процесса в свете теории развития личности ведет к утверждению субъект-субъектных отношений между учителем и учеником, что характеризует современную педагогику как гуманистическую. Личностная ориентация педагогического процесса обязывает видеть воздействие образования не только на ученика, но и на учителя, личность которого также развивается в педагогической деятельности, что определяет ряд проблем в подготовке и профессиональном росте педагогов.

За основу процесса формирования культуры личности К.А. Юрьев [14] предлагает принять процесс познания личностью окружающего мира. Поэтому в систему культуры личности включаются элементы чувственного отражения как способности, на основе которой формируется эмпирическое и теоретическое познание – сфера мировосприятия.

В сфере чувственного познания задействованы ощущения, восприятия и представления как результат непосредственного взаимодействия субъекта и объекта. Ощущение – первичный этап получения информации об отдельных свойствах предметов; восприятие – результат активного, деятельного отношения человека, в результате которого предметы и явления обретают свойство целостности. Представление основывается на ощущении и восприятии, и поэтому в структуре культуры личности выделяется элемент именно мировосприятия, а не мироощущения или «миропредставления».

В сфере мировосприятия важнейшее значение имеет способность личности целенаправленно воспринимать информацию об окружающей действительности. Восприятие – это творческий процесс познания, в котором задействованы и органы чувств, и все психические свойства личности: мышление, память, воображение, внимание. От целенаправленности, от качества восприятия зависит ориентация познающего субъекта, его умственная и практическая деятельность.

Важно отметить, что развитие мировосприятия происходит в неразрывной связи с процессом мышления. Восприятие служит основой мышления, которое использует чувственные образы для познания некоторой целостной системы (ее становления и развития). Развитие перечисленных умений позволяет, на наш взгляд, частично снять противоречие между чувственным (эмоциональным) и рациональным.

Если говорить об *одаренности учащихся*, то история формирования данного понятия прошла ряд этапов, которые соответствуют уровню развития психологической науки и социальным потребностям общества. На первом этапе проблема одаренности разрабатывалась как психология способностей. В частности, по мнению Б.М. Теплова [12], под способностями подразумеваются индивидуально психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

На втором этапе ученые-исследователи [7; 8] обратились к феномену творчества, к исследованию творческого мышления и проблемного обучения. На следующем этапе большинство педагогов и психологов признали, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой).

По мнению И.В. Власовой [1], особое значение имеют и собственная активность ребенка, и психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования, а также реализации индивидуального дарования. Практически каждый ребенок может проявить определенную успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития, что, в свою очередь, создает условия для формирования различных видов одаренности.

*Одаренный ребенок* – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей [9].

Достаточно существенным фактором формирования культуры личности одаренного учащегося является культура мышления. Выделяются два типа мышления: традиционное и диалектическое. Традиционное мышление в обучении формируется с большей вероятностью, чем диалектическое, т. к. основано на эмпирическом, бытовом способе познания действительности, в котором нашли отражение многие научные заблуждения, успешно преодолеваемые сегодня самой наукой. Как отмечает В.В. Давыдов, теоретическое мышление «имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти же явления могут быть лишь предметами эмпирического наблюдения» [3, с. 313]. В сфере миропонимания чувственные образы используются для выявления внутренних, существенных зависимостей объектов познания, сведения воедино различных, не идентичных вещей для определения связи всеобщего и единичного (целостного и отличного).

Проблема развития культуры личности одаренного учащегося в системе естественнонаучного образования не случайна, так как понятие «культура» в переводе с латинского языка означает возделывание, обрабатывание [11, с. 380–381]. По мнению И.И. Цыркуна, «стихийный характер развития культуры становится неприемлемым. Он таит в себе опасность катастрофических последствий для судеб человечества. Деструктивное начало в культуре

обозначают следующими мрачными афоризмами: «страшный и чужой мир», «атеросклероз человечества», «пустыня, навевающая ужас» и др. Всё больше людей осознает необходимость сделать этот процесс регулируемым» [13, с. 71].

Следовательно, рассматривая человека как создателя и творца материального и духовного, можно говорить о том, что культура является предпосылкой и результатом развития его как личности, а также формирования ее научного мировоззрения.

Сформированность мировоззрения одаренного учащегося является высшим звеном формирования культуры личности и предполагает обобщенность взгляда на окружающую действительность и развитую способность к ее моделированию в целях активного взаимодействия с ней. Мировоззрение включает в себя миропонимание как понятийную основу, но не может им ограничиваться; оно характеризуется, прежде всего, глубоким единством эмоциональных, интеллектуальных, ценностных способов ориентировки личности в процессе изучения естественно-математических дисциплин, в частности физики.

Формирование научного мировоззрения одаренного учащегося является одной из ведущих целей школьного физического образования. Мировоззрение включает в себя систему обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем. Оно определяет основные жизненные позиции людей, их убеждения и идеалы, принципы познания, деятельности и ценностные ориентации. Проблема формирования научного мировоззрения в учебном процессе по физике исследовалась Г.М. Голиным [2], В.Ф. Ефименко [5], Л.Я. Зориной [6], В.Г. Разумовским [10] и др. Доказано, что систематизация материала курса физики на основе фундаментальных физических теорий и научной картины мира является одним из главных условий ее решения.

Физика как учебный предмет обладает большим развивающим потенциалом. Учеными рассматриваются различные аспекты проблемы развития личности учащихся при обучении физике:

- развитие познавательного интереса при обучении физике;
- развитие самостоятельности, активности, рефлексивности и других качеств личности при обучении физике;
- выявление возможностей физических задач, физического эксперимента для развития личности школьников;
- становление гуманистических ценностей учащихся при обучении физике.

Проанализировав программы и учебно-методические комплекты по физике для общеобразовательной школы, можно констатировать, что развитие культуры личности одаренного учащегося реализуется недостаточно. Поэтому перед учителем-предметником встает очень сложная и важная задача – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она стала личностно развивающей. По указанной проблеме С.И. Десненко [4] предлагает реализовывать личностно-развивающую деятельность через комплекс специальных учебных заданий как специфический вид деятельности одаренного учащегося при обучении физике в школе. Комплекс включает несколько типов заданий в соответствии с умениями, на формирование которых они направлены.

*Первый тип заданий* предполагает формирование у одаренного учащегося умения осознавать и формулировать лично значимые цели выполняемой деятельности.

*Задания второго типа* направлены на формирование у школьников умения соотносить поставленную, лично значимую цель и условия ее достижения, умения делать осознанный выбор способов выполнения деятельности.

*Задания третьего типа* способствуют формированию у учащихся умений строить программу действий при выполнении деятельности, представленной в задании, в соответствии с собственными возможностями, и умений ее реализовывать.

*Задания четвертого типа* направлены на формирование у школьников умений проводить самоконтроль полученных результатов при выполнении деятельности и самооценку выполненной деятельности, представленной в задании.

Задания пятого типа позволяют школьникам выявить ценностно-смысловое отношение к ценностно-ориентированному физическому материалу, предлагаемому в задании.

Итак, реализация задачи развития личности обучающихся возможна при соответствующей организации учебного процесса. Сегодня учебный процесс и по содержанию, и по формам организации следует строить как процесс развития, а обучение знаниям и умениям рассматривать в качестве составной части развития, как его основное средство. Применительно к учебному процессу по физике в школе это означает, что развитие культуры личности одаренных школьников возможно при специально организованной учебной деятельности, в частности, деятельности, направленной на изучение школьниками моделей физических объектов и явлений. При обучении физике одаренным школьникам необходимо создать условия, при которых происходит их развитие, вовлечь в учебную деятельность, которая для них должна быть лично развивающей.

Необходимо постоянно помнить о том, что «слабость» воспитания проявляется в его воздействии на сознание человека, что требует усилий со стороны последнего, в то время как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно. Признание деятельности личности ведущим фактором ее развития ставит вопрос об ее целенаправленной активности, саморазвитии, т. е. непрерывной работе над собой, над собственным духовным ростом. Личность из объекта воспитания должна перейти в статус субъекта.

Субъект – это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельная; предметная; совместная; творческая.

Решая ту или иную педагогическую задачу, воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Для того чтобы воспитанники начали проявлять собственную активность, это влияние должно быть ими осознано, превратиться во внутренний побудитель, в мотив деятельности.

На определенной стадии развития интеллектуальных способностей и самосознания личности человек начинает понимать не только внешние для него цели, но также цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться

к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового, весьма своеобразного в развитии личности фактора человек сам становится воспитателем, занимается самовоспитанием.

Самовоспитание – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности.

Поэтому мировая педагогика все больше рассматривает воспитанника как от природы деятельное, внутренне активное существо, обеспеченное необходимыми задатками и стимулами для саморазвития, а воспитание – как объективно-субъективный процесс саморазвития и самовоспитания детской личности в системе организованных и стихийных взаимодействий и отношений. Речь идет о природной субъектной активности индивида, формирующегося под воздействием потребностей, инстинктов, влечений, желаний способностей, стремления к самопроявлению и самоутверждению.

Для методики физики имеет большое значение не то, что выделил или не выделил индивид себя сознательно из своего окружения, а выделен ли он окружением из социального целого и признан ли в качестве субъекта – индивидуальности, наделенного активностью и способностями, которые с первых мгновений жизни ребенка нужно сохранять, развивать, а в случае необходимости исправлять при его активном участии, посредством его деятельности.

В заключении, на основании вышеизложенного, выделим объективные и субъективные факторы развития культуры личности одаренного учащегося в процессе учебной деятельности.

К *объективным факторам* можно отнести:

- организацию целенаправленного процесса формирования личностной позиции учащегося в учебной деятельности;
- подходы к изложению физических теорий;
- целенаправленное, систематическое и квалифицированное руководство учебной деятельностью школьника;
- модульно-рейтинговую систему организации образовательного процесса и выстраивание индивидуальной образовательной траектории учеником;
- организацию диалогического общения для формирования личностной позиции одаренного школьника;
- влияние природно-географической среды;
- социальную и культурную принадлежность семьи, оказывающую влияние на его непосредственное окружение;
- использование комплекса учебных задач;
- применение лично ориентированных технологий обучения.

В свою очередь среди *субъективных факторов* можно выделить:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы, как воспитателя, так и воспитанника;
- систему отношений с социумом;
- систематическую и сознательную деятельность человека по саморазвитию и формированию базовой культуры личности;
- дифференцированный школьный опыт учащегося;

- организованные воспитательные воздействия, как со стороны отдельных групп, объединений, так и со стороны всего сообщества;
- активность школьника в образовательном процессе и в процессе саморазвития;
- развитие одаренного ребенка в социальном отношении;
- формирование у учащегося целостной научной картины мира;
- формирование научного мировоззрения.

#### Список использованных источников

1. Власова, И.В. Возможности предметной лаборатории для развития одаренных детей / Власова И.В. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-predmetnoy-laboratorii-dlya-razvitiya-odarenyh-detey>. – Дата доступа: 18.04.2018.
2. Голин, Г.М. Образовательные и воспитательные функции методологии научного познания в школьном курсе физики: учебное пособие / Г.М. Голин. – М.: МОПИ, 1986. – 95 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России. – 2000. – 480 с.
4. Десненко, С.И. Развитие личности учащихся при обучении физике в школе (теоретические и практические аспекты) / С.И. Десненко. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2006. – 237 с.
5. Ефименко, В.Ф. Физическая картина мира и мировоззрение / В.Ф. Ефименко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1997. – 157 с.
6. Зорина, Л.Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования / Л.Я. Зорина. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 163 с.
7. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1984. – 179 с.
8. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
9. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
10. Разумовский, В.Г. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский [и др.]; под ред. В.Г. Разумовского. – М.: Просвещение, 1984. – 398 с.
11. Словарь иностранных слов в русском языке; под ред. И.В. Лехина, Ф.Ф. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 1996. – 832 с.
12. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ebooks.grsu.by/psihologia/teplov-b-m-sposobnosti-i-odarennost.htm>. – Дата доступа: 18.04.2018.
13. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
14. Юрьев, К.А. Модель экологической культуры личности в обучении предметам естественнонаучного цикла / К.А. Юрьев // Сибирский учитель, 2001. – № 4(14). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sibuch.ru/4\\_8-01/jurev.htm](http://www.sibuch.ru/4_8-01/jurev.htm). – Дата доступа: 20.03.2018.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ В СПОРТЕ ДЕТЕЙ

*М.Т. Баймуканова*  
*Республика Казахстан*

Обучение одаренных учащихся-спортсменов является одной из ведущих проблем современной педагогики. В связи с этим автор в статье раскрывает виды одаренности через призму спортивной деятельности; представляет виды конфликтов и противоречий в среде воспитанников спортивных интернатных учреждений; показывает специфику социально-педагогической и психологической работы с одаренными учащимися-спортсменами.

**Keywords:** одаренность, личность, конфликт, эгоцентризм, руководство, соревновательность, развитие.

### FEATURES OF STUDENT TRAINING AT THE BOARDING SCHOOL FOR GIFTED IN SPORTS CHILDREN

*The teaching of gifted students-athletes is one of the urgent problems of modern pedagogy. The author considers the main aspects in the sports activity of the student-athlete, determines the main tasks of the teacher, educator and coach in the process of creating optimal psychological and pedagogical conditions for maximum personal development and training of the schoolchild in the conditions of a sports boarding school.*

**Keywords:** *giftedness, personality, conflict, egocentrism, leadership, competitiveness, development.*

Проблема одаренности являлась и является темой пристального внимания многих исследователей в области педагогики, психологии, социологии, философии и многих других наук, занимающихся изучением человека.

Одаренность – это наличие потенциально высоких способностей у какого-либо человека. Б.М. Теплов определил одаренность как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности» [1]. При этом одаренность – это не механическая совокупность способностей, а совершенно новое качество, рождающееся во взаимовлиянии и взаимодействии компонентов, которые в нее входят.

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты [2].

Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности. Количественные характеристики одаренности позволяют описать степень их выраженности.

Среди критериев определения видов одаренности можно назвать следующие:



- вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики;
- степень сформированности;
- форма проявлений;
- широта проявлений в различных видах деятельности;
- особенности возрастного развития.

Важным положением, на наш взгляд, является следующее: одаренность обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Кроме наличия комплекса способностей, для успешного выполнения деятельности человеку необходимо обладать определенной суммой знаний, умений и навыков. Поэтому, необходимо отметить, что одаренность может быть специальной – то есть одаренностью к одному виду деятельности, и общей – одаренностью к разным видам деятельности. Часто общая одаренность сочетается со специальной. Например, многие композиторы или ученые обладали и другими способностями: рисовали, писали стихи, а учащиеся-спортсмены могут показывать не только высокие результаты в спорте, но и демонстрировать великолепные результаты в учебе и творческой деятельности.

Выделяют следующие виды одаренности по виду деятельности:

- в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;
- в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);
- в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;
- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;
- и, наконец, в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы [3].

По степени сформированности одаренности различают:

- актуальную одаренность;
- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика учащегося с уже достигнутыми показателями психического и физического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности. Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок – это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости.

Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества [4].

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т. д.). Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию «форма проявления» можно говорить о:

- явной одаренности;
- скрытой одаренности.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалист в области детской одаренности может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишит необходимой помощи и поддержки. В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности [5].

Нами в процессе изучения этого вопроса была дана характеристика работы с одаренными детьми в спортивной деятельности.

Обучение одаренных учащихся-спортсменов – одна из актуальных проблем современной педагогики. Поскольку спортивная деятельность для учащегося-спортсмена является приоритетным направлением, основной задачей учителя становится создание оптимальных психолого-педагогических условий для максимального личностного развития и обучения школьника.

Обучение учащегося-спортсмена представляет собой сложный воспитательный процесс, охватывающий различные сферы деятельности школьника. Результативность обучения во многом зависит от успешного взаимодействия всех участников воспитательного процесса: учителя, тренера, родителей, психолога, социального педагога. В связи с этим к основополагающим методам обучения одаренных учащихся-спортсменов следует отнести составление индивидуального учебно-воспитательного плана, учитывающего

возрастные, психологические особенности личности ребенка, степень учебной мотивации школьника, специфику преподавания различных школьных предметов. Разумеется, такой учебный план должен опираться, прежде всего, на программу спортивного развития учащегося. Подобное планирование поможет создать необходимые для учащегося-спортсмена условия, при которых он не будет «выключен» из учебного процесса во время тренировок, выступления на соревнованиях и т. д.

Содержание учебного материала выступает для учащихся в первую очередь, в виде той информации, которую они получают от учителя и тренера. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а, следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учащимся новые задания и упражнения, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

Основными потребностями учащихся-спортсменов подросткового и юношеского возраста являются:

- потребность в постоянной деятельности, потребность в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения;

- потребность в новизне, в эмоциональном насыщении;

- потребность в рефлексии и самооценке.

Поэтому, учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие. Изучение новых движений должно опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую узнать не только новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Педагогам в своей работе важно указывать и объяснять, что имеющийся у каждого учащегося жизненный опыт бывает часто обманчив и противоречит, по мнению Т.М. Марютиной, научно установленным фактам [6].

Работа с одаренными в спорте детьми имеет некоторые свои особенности, так как доминирующим мотивом поведения спортсменов-разрядников, по А. Маслоу, является чаще всего радость от использования своих способностей, стремление постоянно реализовывать себя в спорте, то есть «опредмечивать» себя и свою сущность. Этим учащиеся-спортсмены отличаются от тех школьников, которые стремятся лишь удовлетворить потребности в том, чего им недостает. Одаренные в спорте дети проявляют ряд качеств, отличающих их от обычных сверстников – это эгоцентризм, лидерство, соревновательность, перфекционизм. Рассмотрим каждое из этих качеств более детально.

*Эгоцентризм.* Выражается в неспособности встать на позицию другого человека, что связано с ограниченностью опыта ребенка. Многие исследователи отмечают высокую степень выраженности эгоцентризма именно у одаренных детей. Они утверждают, что чем лучше знаешь что-либо, тем больше шансов в связи со своим знанием вести себя эгоцентрически.

*Лидерство.* В общении со сверстниками (неодаренными детьми) одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных черт одаренных

детей – склонность командовать другими детьми. Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками – его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и беглость его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер развития игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения и, предупреждая их, берет на себя роль лидера. Это проявляется довольно отчетливо на уровне школьного возраста.

*Соревновательность, конкуренция* – важные факторы развития личности, укрепления и закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных спортивных, интеллектуальных, художественных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни. Источником склонности к соревновательности у одаренных детей является превышающая обычные возможности ребенка способность к высоко дифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной, способна стимулировать интерес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками. Но, отмечая это явление как естественное, многие исследователи постоянно говорят о необходимости соревнования не столько с «нормальными», сколько с такими же одаренными детьми. Причем особенно ценен опыт не побед, а поражений.

*Перфекционизм.* Творчески и физически одаренных людей отличают некоторые черты личности и способы взаимоотношений с окружающими. Это стремление делать все наилучшим образом, стремление к совершенству даже в малозначительных делах. Это качество проявляется уже в раннем возрасте, когда ребенок не удовлетворяется результатом, пока не достигает максимального для себя уровня (интеллектуального, эстетического, нравственного). Следствием этого постоянного стремления к совершенству нередко становится столь же постоянное чувство недовольства собой, которое отражается на самооценке, а порой становится причиной неврозов и депрессий. Выраженный слишком сильно перфекционизм парализует волю человека, делает для него невозможным завершение любой работы: ведь всегда можно найти еще что-нибудь, нуждающееся в исправлении и улучшении. Часто это раздражает окружающих, особенно тех, кто работает вместе с перфекционистом или зависит от результатов его труда.

*Особенности эмоционального развития.* В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка большинство исследователей отмечают повышенную уязвимость. Источником ее является также отмечаемая сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Способность улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одаренные дети не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие. Все вышеизложенное подчеркивает необходимость внимательного отношения к личности ученика-спортсмена в условиях интернатного учреждения. В процессе организации учебно-воспитательной работы в интернатных учреждениях особое место отводится деятельности социального педагога.

Социальный педагог и учитель самопознания осуществляют работу с одаренными детьми по нескольким направлениям:

- координационное;
- информационное;
- диагностическое;
- кадровое (работа с учителями, воспитателями, тренерами);
- развивающее направление.

При этом используются разнообразные педагогические и психологические методы работы с одаренными в спорте детьми. Особая роль отводится *психологическому мониторингу, который носит системный, многоступенчатый характер:*

– первый этап. Вступительная диагностика, определяющая уровень развития познавательных процессов детей.

– второй этап. Определение мотивации к обучению, самооценки. Комплексный качественно-сравнительный анализ развития ученика-спортсмена, выявление актуальной и скрытой одаренности, зоны ближайшего развития учащегося.

– третий этап. Выявление мотивации и эмоционального отношения к обучению, определение интеллектуальной активности, самооценки, силы воли, самоконтроля, тревожности.

– четвертый этап. Мотивация личностных достижений, самооценка, уровень притязаний, социометрия. Учет новых фактов проявления одаренности, внешняя экспертиза одаренности.

Таким образом, направления в работе социального педагога, учителя самопознания и воспитателей с одаренными детьми должны учитывать основные особенности одаренных детей в целом и потребности конкретного ребенка. Поэтому необходимо создавать индивидуальные условия не только для образовательной деятельности таких детей, но и для общекультурного развития, а также для активного включения в социум, осознания и принятия собственного «Я». Очень важен личностно-ориентированный подход к каждому воспитаннику. Под личностно-ориентированным подходом понимается такой тип образовательного процесса, в котором учитель и ученик выступают как субъекты и их отношения строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора. Индивидуализация обучения означает, что оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом этих особенностей. Поэтому, личностно-ориентированное обучение – это всегда диалог учителя, тренера и ученика, их взаимовыгодное сотрудничество. При работе с учащимися-спортсменами очень важно обращать внимание и на работу с окружением ребенка, так как это играет важную роль для его гармоничного развития и социализации в интернатном учреждении.

Как уже было отмечено выше, школы-интернаты для одаренных в спорте детей создаются в соответствии с законодательными актами Республики Казахстан. В специализированных интернатах все направлено на создание условий в учебно-спортивной деятельности, повышение мастерства и профессионализма учащихся-спортсменов в избранном виде спорта. Учреждения интернатного типа призваны выполнять не только образовательно-

воспитательную функцию, но и способствовать нормальному, полноценному развитию личности, ее социализации, обеспечить правовую психологическую защищенность воспитанников.

Социализация личности – явление объективное, которое наблюдается в жизни каждого человека, когда он попадает в условия интерната или приступает к самостоятельной жизни в обществе.

Социализация – это процесс вхождения в общество, который длится на протяжении всей жизни человека. Важными факторами, влияющими на процесс социализации учащихся-спортсменов, являются, по А.В. Мудрику, микрофакторы [7].

Поступая в школу-интернат для одаренных в спорте детей, учащийся попадает в два совершенно новых коллектива: в новый класс и в новую спортивную группу. Коллектив – это важнейшее средство воспитания. Социальное воспитание в коллективе дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивного самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения. Помимо адаптации в новом коллективе, ученику необходимо строго соблюдать Устав школы-интерната, распорядок дня, уметь совмещать умственный и физический труд, проявлять коммуникативные навыки при проживании в общежитии. Уникальным является то, что организация обучения в специализированных школах-интернатах базируется на законах физиологии. В основе лежит смена деятельности или открытый И.М. Сеченовым «активный отдых» [8]. Учащиеся обучаются по программе средней школы и совершают ежедневно двухразовые тренировки утром и вечером. Такой подход в обучении очень физиологичен и полностью отвечает принципу природосообразности, предложенным Я. Коменским.

Ребенок в интернатном учреждении должен адаптироваться к большому числу сверстников, а постоянное пребывание в коллективе создает внутреннее напряжение, тревожность, иногда вызывает агрессию и конфликты. В интернатах нет помещения, где бы ребенок мог побыть один, отдохнуть от постоянной толпы, проанализировать свои поступки. Он постоянно общается с одной той же группой сверстников, что создает приятельские, близкие к родственным отношения. С одной стороны, это хорошо, но и в то же время препятствует развитию навыков общения с незнакомыми людьми. У детей интерната, живущих на государственном обеспечении, формируются иждивенческие черты («нам должны»), отсутствуют ответственность и бережливость.

Конфликт (лат. *conflictus* – столкнувшийся) – это наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм.

Мотивы конфликта – это внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов социального взаимодействия к конфликту (мотивы выступают в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений).

Структура конфликта может быть представлена следующим образом:

1) противоречие, которое выражено в проблеме и является объективной предпосылкой конфликта (источник конфликта);

2) люди как носители данного противоречия, представляющие различные социальные интересы (субъекты конфликта);

3) объект конфликта (скрытые нужды), блага, ресурсы, по поводу чего возникает конфликт;

4) предмет конфликта (открытые нужды), связанные с ними материальные образования;

5) столкновение субъектов конфликта (процесс, активная фаза), в котором как бы происходит «противоречие в действии».

Причины конфликта – это явления, события, факты, ситуации, которые предшествуют конфликту и, при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия, вызывают его. Причины конфликтов раскрывают источники их возникновения и определяют динамику протекания.

Среди огромного множества причин конфликтов, прежде всего, выделим так называемые общие причины, которые проявляются так или иначе практически во всех возникающих конфликтах.

В школе-интернате для одаренных в спорте детей приоритетными являются как спортивные, так и учебные достижения, которые, в свою очередь, базируются на таких внутриличностных показателях, как особенность психики, темперамента, хронотипа, направленности мышления каждого отдельного учащегося. Различия в одном или нескольких внутриличностных показателях могут привести к межличностным конфликтам. Исходя из сказанного, можно дать следующее базовое определение межличностного конфликта.

Межличностный конфликт – это такое взаимодействие субъектов общения, для которого характерно наличие противоречия, противодействий (противоборства или противостояния) и негативных эмоций у конфликтующих, возникающих в связи с проблемами удовлетворения ими значимых потребностей и достижения поставленных целей [9].

Конфликт предстает как психологический феномен, для которого характерны:

- противоречие, составляющее когнитивный компонент конфликта;
- противодействия (противоборство), составляющие поведенческий компонент конфликта;
- негативные эмоции, составляющие аффективный компонент конфликта;
- блокируемые потребности и цели субъектов взаимодействия, составляющие мотивационный компонент конфликта.

Представленные компоненты структуры конфликта имеют важное прикладное значение. Практическая консультативная и коррекционно-развивающая работа с конфликтующими предполагает выявление того, какие потребности, цели субъектов конфликта блокируются (сути проблемы); того, как конфликтующие воспринимают и характеризуют происходящее (когнитивный компонент); как конкретно поступают, ведут себя по отношению друг к другу (характер противодействия); что и в какой степени чувствуют, переживают, чего опасаются (аффективный компонент); чего именно хотят добиться, какие страхи преодолеть, какие потребности удовлетворить (мотивационный компонент).

В соответствии с названными составляющими определяются конкретные действия по преодолению конфликта. Предотвращение конфликтов – это действия по устранению причин конкретного назревающего конфликта, по разрешению возникшего противоречия неконфликтными способами, по принятию мер для изменения ситуации и своего поведения с целью предотвратить конфликт; недопущение перехода конфликтной ситуации в острую фазу.

Обучение одаренных учащихся-спортсменов – одна из актуальных проблем современной педагогики. Поскольку спортивная деятельность для учащегося-спортсмена является приоритетным направлением, основной задачей учителя, воспитателя и тренера становится создание оптимальных психолого-педагогических условий для максимального личностного развития и обучения школьника в условиях спортивной школы-интерната.

Представленные нами выше факторы социализации личности в условиях школы-интерната, а также непосредственный личный педагогический опыт работы с учениками-спортсменами в интернатном учреждении на протяжении двадцати лет позволяет авторам данного исследования рассматривать конфликты и противоречия в среде воспитанников спортивных интернатов как важный элемент социализации и адаптации к социальной среде. Поэтому для снижения конфликтности в среде учащихся-спортсменов очень важно использовать личностно-ориентированный подход в работе с каждым воспитанником школы-интерната, а также заниматься самопознанием для изучения многогранных особенностей личности, изменяющихся в процессе социализации.

#### **Список использованных источников**

1. Теплов, Б.М. Способности и одаренность. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Московского Университета, 1982. –136 с.
2. Ильин, В.П. Психология творчества, креативности, одаренности / В.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 188 с.
3. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–16.
4. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – С. 244–249.
5. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1979. – 523 с.
6. Марютина, Т.М. Естественно – научный подход к проблеме одаренности детей и подростков / Т.М. Марютина. – М.: Академия, 1996. – С. 93–95.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
8. Сеченов, И.М. Биография. Главные труды / И.М. Сеченов. – М., ДЕАН, 2004. – 816с.
9. Анцупов, А.Я. Конфликтология /А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2004.– 89 с.



## ОРГАНИЗАЦИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Т. В. Баширева, А. В. Баширева*  
Российская Федерация

Проектное моделирование сопровождения, осуществляющее развитие креативности как действие в процессе творчества в содержании организации должно содержать: обоснование проблемы, ее актуальность, механизмы реализации, социальную значимость, критерии эффективности. В связи с переходом в единое образовательное многоуровневое пространство авторы в статье выделяют такие направления «сопровождения» как: программно-организационное; диагностико-прогностическое; образовательно-развивающее, аналитико-исследовательское.

**Ключевые слова:** сопровождение, креативность, направления «сопровождения».

### ORGANIZATION AND DIRECTIONS OF PROJECT MODELING OF SUPPORT OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF PUPILS

*Project modeling of support, carrying out the development of creativity as an action in the process of creativity in the content of the organization should include: the rationale for the problem, its relevance, mechanisms for implementation, social significance, performance criteria. In connection with the transition to a single educational multi-level space, it is advisable to highlight such areas of "support" as: program-organizational; diagnostic and prognostic; educational development, analytical research.*

**Keywords:** accompaniment, creativity, directions of "accompaniment".

Творчество – единственный вид деятельности, который делает человека человеком.  
Н.А. Бердяев

В современных условиях развития образования, насыщенного разнообразными инновациями, мы забываем о необходимости педагогической/психологической поддержки развития творческого потенциала учащихся. К сожалению, следует констатировать, что школа дает знания учащимся ради знаний. Школа забывает, что каждый индивид обладает разнообразными задатками и способностями и их надо развивать. Все школьные предметы значимы и равнозначны. Самой важной задачей школьного образования является формирование качественных знаний у школьников, для того, чтобы они могли выбрать профессию и не сомневаться в своем выборе. Для этого необходимо на каждом предмете в образовательных организациях моделировать развитие творческих способностей у школьников.

С нашей точки зрения, одной из причин, по которой педагогические коллективы и психологи не развивают творческие способности учащихся, является незнание и непонимание ими принципов моделирования.

Цель данной работы связана с оказанием помощи психолого-педагогическим работникам в осуществлении организации и выбора направлений моделирования сопровождения развития креативности учащихся для обеспечения их дальнейшей профессиональной ориентации.

В рамках Международного проекта «Темпус» «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» был проведен Международный конгресс стран-участников Консорциума «Поддержка одаренности – развитие креативности» (г. Витебск, 2014 г.). Одной из актуальных проблем конгресса явилось обсуждение создания разнообразных моделей сопровождения развития креативности.

В психолого-педагогических исследованиях, связанных с проблемой развития личности, в последние годы все чаще встречается термин «сопровождение», основной смысл которого заключается в оказании помощи личности на разных этапах возрастного развития. В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «сопровождение» трактуется как «то, что сопровождает какое-либо явление, действие» [3, с. 666]. По мнению исследователей, сопровождение включает три компонента: сопровождающего, сопровождаемого и процесс их взаимодействия [4]. Часто используются близкие по содержанию понятия, такие, как «педагогическая поддержка» или «психологическая поддержка». «Педагогическое сопровождение» раскрывают в содержании своих работ Е.В. Бондаревская, М.И. Губанова, С.Н. Чистякова и др., «психологическое сопровождение» – М.Р. Битянова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как модель деятельности педагога-психолога, предназначенная для создания условий успешного развития и социализации сопровождаемого в конкретных условиях процесса [4].

В нашем случае процессом является творчество, а действием – креативность (творческие способности), которые учащиеся реализуют в системе обучения.

Понятие креативность рассматривается как творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру личности в качестве независимого фактора.

Недостаточно разработана проблема исследования природы креативности личности. Отмечается дефицит как диагностических, так и теоретических разработок изучаемого явления. Между тем потребность в достоверности научных знаний о сущности, структуре, механизмах развития креативности личности испытывают представители различных сфер деятельности, особенно научные работники, учителя, врачи, менеджеры и другие специалисты, деятельность которых требует от них новизны, оригинальности, нестандартности в решении профессиональных задач [1]. Учащаяся молодежь особо нуждается в диагностике и развитии своих потенциальных творческих возможностей.

Развитие креативности своими истоками уходит в психолого-педагогические труды Платона, Ф. Аквинского, Т. Гоббса, Дж. Локка, И. Канта, Ф. Шеллинга, Н. Бердяева; зарубежных и отечественных психологов: М. Вертгеймера,

Дж. Гилфорда, К. Дункера, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Торренса, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского. Изучению креативности посвящены работы В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Е.Л. Яковлева, В.И. Андреева, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина и других.

В исследованиях Э. Торренса отмечается повышенная чувствительность личности к дефициту знаний, поиску решений на основе гипотез и формулировке результатов решения. Исследование этой чувствительности, по мнению ученого, необходимо осуществлять на основе таких критериев, как: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, абстрактность названия [5].

Написание модели исследования зачастую вызывает вопросы. Важным является обозначение системы мероприятий, которые будут решать научные, образовательные и социокультурные проблемы на основе реализации принципов: системность, целостность, преемственность, диверсификация, открытость, демократизация. Целесообразно указать подходы для реализации проекта, например: гуманистический; синергетический и другие.

Для понимания задач моделирования и реализации любой образовательной модели необходимо знать и понимать потребности субъектов образовательной среды. В рамках программы Tempus IV–VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» при участии стран-участников Консорциума был разработан комплекс анкет для выявления потребностей одаренных школьников, студентов. Так, в Рязанском регионе было проведено социологическое исследование потребностей учащихся образовательных организаций, полученные по его результатам данные подтвердили актуальность исследования креативности [2]. В данном случае представляются результаты социологического исследования, которые показали, что учащаяся молодежь испытывает потребность в реализации своего творческого потенциала. Так, потребность в развитии творческих способностей выявлена у 96 % старшеклассников, индивидуальных творческих способностей – у 45 %, выразили желание углубленно заниматься различными видами творчества 35% школьников.

Потребность в педагогическом сопровождении развития креативности выявлена у 28,3 %, а желание – у 77,1 % школьников. Потребность в специальных условиях обучения выразили 35,3 % обследованных.

Сравнительный анализ значений потребностей по блокам показал, что интеллектуально развитые учащиеся испытывают потребности в связи, а именно: в уважении, в одобрении, признании; в социальном общении и в преодолении языкового барьера.

Потребности в творческом росте выявлены у 37 % старшеклассников, творческой реализации – у 18,6 %. 14,8 % старших школьников показали высокий уровень потребности в одобрении и признании, 64,6% – ответили «скорее да, чем нет». 39,5 % – испытывают потребность в социальном общении. Не могут рассчитывать на поддержку учителя в развитии творческих способностей 17,4 % старших школьников, так как не все учителя готовы к удовлетворению их творческих потребностей и не могут рассчитывать на поддержку учителя.

Имеют возможность на уроках решать творческие интересные задания только 9 % опрошенных. На возможность заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально указали 36,8 % старших школьников. На положительное отношение к оригинальным идеям указали 58,1 % учащихся старших классов.

Результатами корреляционного анализа достоверно установлено, что у учащейся молодежи с ростом потребности в творческой реализации, уважении к себе, снижается потребность в связи и существовании (одобрении, общении, безопасности, педагогическом сопровождении). Что обуславливает необходимость своевременного корректирования развития креативности у учащейся молодежи и обеспечения их самореализации в деятельности.

На основании полученных результатов формируются «ожидаемые результаты». Приведем некоторые примеры того, что можно включить в данные аспекты ожиданий:

- разработка концепции развития креативности учащейся молодежи (возраст и контингент учащихся можно конкретизировать);
- разработка системы мероприятий развития креативности учащейся молодежи в регионе/образовательной организации;
- создание информационного сопровождения;
- консультирование с использованием интерактивных информационно-коммуникационных средств в режиме on-lain, off-lain;
- психологические тренинги развития креативности с участием приглашенных творческих специалистов (например: в художественной, музыкальной, спортивной деятельности на творческих и спортивных площадках и пр.);
- разработка комплекса диагностики (например: психолого-педагогической и психофизиологической, социально-психологической и др.) и мониторинга развития вида креативности (интеллектуальной, коммуникационной или спортивной и других).

Ожидаемые результаты формируются на основе цели и задач проекта.

При создании модели проекта целесообразно указать механизмы реализации. Приведем также некоторые примеры из них: 1) осуществление психолого-педагогической (или иного вида) диагностики на основе современных методологических подходов трактовки разностороннего творческого развития учащейся молодежи; 2) использование гуманистических идей в психолого-педагогическом интерактивном взаимодействии педагогов с учащейся молодежью или родителями и другие.

В построении проекта сопровождения важным моментом является указание его социальной значимости. Например:

- развитие творческого потенциала будущих трудовых ресурсов региона;
- включение их в культурную и социально-экономическую деятельность;
- укрепление физического, психического, психологического и социального здоровья творческой молодёжи;
- помощь в социальной адаптации;
- саморазвитие одарённых школьников и студентов, которые в будущем обеспечат социально-экономическое развитие страны;

- психологическая помощь и поддержка со стороны социальных групп;
- развитие творческого потенциала;
- включение в культурную и социально-экономическую деятельность и другие.

Целесообразно указать критерии эффективности выполнения проекта, такие как:

- региональная востребованность заявленной тематики и ее актуальность;
- привлечение внимания органов государственного и муниципального управления, регионального сообщества к наиболее перспективным проектам с целью финансовой поддержки и внедрения в практику региона;
- научное обоснование развития креативности учащейся молодежи в регионе;
- реалистичность целей и задач проекта;
- практическое внедрение проекта;
- ресурсное обеспечение проекта;
- финансово-экономическая эффективность проекта в процессе его развития в регионе.

Инновационным продуктом модели является система мероприятий, решающая проблему развития креативности учащейся молодежи в конкретном регионе.

В связи с переходом в единое образовательное многоуровневое пространство, увеличивается актуальность проблемы создания модели психолого-педагогического сопровождения развития креативности в системе многоуровневого образования. В связи с этим мы выделили такие направления «сопровождения», как: программно-организационное; диагностико-прогностическое; образовательно-развивающее, аналитико-исследовательское.

Программно-организационное направление:

- создание пакета психолого-педагогических диагностических методик для выявления креативности;
- разработка программы функционирования системы психолого-педагогического сопровождения развития креативности;
- привлечение разных специалистов к участию в проекте для профессионального психолого-педагогического сопровождения развития креативности;
- создание учебно-методического комплекса по подготовке психолого-педагогического контингента (воспитателей, учителей, классных руководителей школ, кураторов вузов, психологов) к проведению диагностики креативности;
- планирование сотрудничества разных специалистов по психолого-педагогическому сопровождению креативности (заключение договоров).

Диагностико-прогностическое направление:

- осуществление диагностики и выявление креативности в соответствии с критериями;
- разработка индивидуальных траекторий развития;
- отбор лично-ориентированных технологий развития умений общения, самореализации и достижения успешности развития креативности у обучающихся в социуме.

Образовательно-развивающее направление:

– развитие профессиональной компетентности психолого-педагогического контингента по сопровождению развития креативности на базе лабораторий или Центров;

– организация помощи учащимся, у которых диагностирована креативность в соответствии с валидными методиками и критериями отбора;

– организация интерактивного взаимодействия психологов, педагогов с креативными обучающимися;

– консультирование родителей креативных учащихся на базе лабораторий или Центров.

Аналитико-исследовательское направление:

– выявление креативности в группах исследования;

– создание банка информационного сопровождения мониторинга развития креативности учащихся;

– создание информационно-психологического центра мониторинга и развития креативности на базе лабораторий, Центров;

Таким образом, проектное моделирование сопровождения развития креативности учащихся как действие в процессе творчества должно содержать не только обоснование проблемы, ее актуальность, но и механизмы реализации, социальную значимость проекта, критерии его эффективности. В связи с переходом в единое образовательное многоуровневое пространство целесообразно выделять такие направления «сопровождения», как: программно-организационное; диагностико-прогностическое; образовательно-развивающее, аналитико-исследовательское. Модель системы мероприятий, направленных на развитие креативности, будет решать научно-образовательные и социокультурные проблемы на основе реализации принципов системности, целостности, преемственности, диверсификации, открытости, демократизации, гуманистического и синергетического подходов к развитию креативности, личностного и профессионального самоопределения, саморазвития учащейся молодежи в условиях непрерывного многоуровневого образования.

#### Список использованных источников

1. Башкирева, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности учащейся молодежи в регионе: инновационная модель системы мероприятий / Т.В. Башкирева, Л.А. Байкова, А.В. Башкирева // Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере / под ред. М.Н. Махмудова, В.В. Страхова. – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2016. – С. 3–5.

2. Башкирева, Т.В. Направления сопровождения одаренных учащихся в гетерогенной среде / Т.В. Башкирева, А.В. Башкирева // Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сб. науч. ст. по итогам Международного образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» (5438732-TEMPUS-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) / ред. кол.: В.В. Валетов [др.]. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2016. – С. 99–102.

3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1982. – 816 с.

4. Поваренков, П.Ю. Сопровождение профессионального развития личности / П.Ю. Поваренков, Н.А. Баранова, Е.Л. Бусыгина. – Режим доступа: <http://sociosphera>.

[com/publication/journal\\_akademicka\\_psihologie/2016/169/soprovozhdenie\\_professionalnogo\\_r\\_azvitiya\\_lichnosti/](http://com/publication/journal_akademicka_psihologie/2016/169/soprovozhdenie_professionalnogo_r_azvitiya_lichnosti/) – Дата обращения 03.10.2018.

5. Torrance E. Paul. His Life, Accomplishments, and Legacy. The national research on the gifted and talented. University of Connecticut University of Virginia Yale University. February 2002. 2131 Hillside Road Unit 3007 Storrs, CT 06269-3007.

[www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu) – Режим доступа: <https://nrcgt.uconn.edu/wpcontent/uploads/sites/953/2015/04/rm02152.pdf> – Дата обращения 03.10.2018.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

*Л.Н. Иванова*  
Республика Беларусь

В статье представлены результаты изучения уровня развития творческих способностей у интеллектуально одаренных школьников. Обоснованы пути психолого-педагогического обеспечения развития творческого потенциала личности учащихся подросткового возраста в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, творческие способности, креативность, творческое мышление, интерактивные методы, тренинг креативности.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS

*The article presents the results of studying the level of development of creative abilities of intellectually gifted students. The ways of psychological and pedagogical support of the development of creative potential of the personality of adolescents in the educational process are proved.*

**Key words:** *creative potential, creative abilities, creativity, creative thinking, interactive methods, creativity training.*

В настоящее время одной из актуальных задач системы образования является формирование творчески мыслящей личности, способной к нестандартному разрешению проблем, что обусловлено возрастанием разнообразия и сложности процессов в современном мире.

В качестве основы творческого потенциала личности многими зарубежными и отечественными исследователями (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, Я.А. Пономарев, Н. Роджерс, В.И. Дружинин, В.В. Шадриков и др.) называются творческие способности, которые проявляются в собственной работе мысли, в собственной позиции, нередко отличающейся от общепринятой [1; 3; 8; 9; 10]. Теоретические исследования творческих способностей в настоящее время ведутся в следующих направлениях.

В первом направлении творческие способности определяются как общие способности по преобразованию прежнего опыта. В данном направлении

творчество противопоставляется деятельности, и особый акцент ставится на активности бессознательного. Я.А. Пономарев определяет механизм творчества как взаимодействие активного доминирующего бессознательного с пассивным, субдоминантным сознанием [8].

Во втором направлении творческие способности понимаются как интегральное качество личности, объединяющее интеллектуальный и личностный компоненты (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). В исследованиях Д.Б. Богоявленской было установлено, что наиболее важной характеристикой творческого процесса является интеллектуальная инициатива. Под ней понимается продолжение интеллектуальной активности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. Д.Б. Богоявленская основным показателем творческих способностей выделяет интеллектуальную активность, сочетающую в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный [2].

В третьем направлении способности к творческой деятельности связываются, прежде всего, с особенностями мышления (А.М. Матюшкин, Е.И. Щепланова, Н.Б. Шумакова, Н.П. Щербо). Эта позиция восходит к известной в психологической науке концепции американского психолога Дж. Гилфорда о различиях между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. В отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное или подходящее решение проблемы, ученый считал операцию дивергенции основой креативности, которую объяснял как тип мышления, идущего в различных направлениях. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию идей; способность к продуцированию идей – гибкость; способность нестандартно отвечать на раздражители – оригинальность; способность к усовершенствованию путем добавления деталей; способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу. Введенные Дж. Гилфордом понятия «дивергентное мышление» и «креативность» стали употребляться психологами как синонимы [1].

В настоящее время для изучения уровня развития творческого мышления (креативности) детей дошкольного и школьного возраста применяются вербальные и образные тесты творческого мышления Торренса, адаптированные Е.Е. Туник, и батарея тестов креативности, созданная Е.Е. Туник на базе креативных тестов Гилфорда [12]. В нашем исследовании использовался экспресс-метод, позволяющий быстро и качественно провести психодиагностику креативности учащихся гимназии подросткового возраста (N = 30). С целью выявления уровня развития мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению способности к творчеству, был использован опросник креативности Джонсона (адаптация Е.Е. Туник). Под термином «креативность» понимается способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Опросник креативности – это объективный, состоящий из восьми пунктов список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально



для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению [12]. Каждый пункт оценивался на основе наблюдений эксперта (психолога) за социальными взаимодействиями гимназистов в окружающей среде (в классе, во время какой-либо иной деятельности, на занятиях, на собрании и т. д.) по шкале, содержащей пять градаций. Общей оценкой креативности явилась сумма баллов по восьми пунктам. Для анализа групповых данных были определены суммарные оценки и найдены средние значения по каждой характеристике креативности, которые были соотнесены со шкалой общих оценок опросника: очень высокий 40–34, высокий 33–27, средний 26–20, низкий 19–15, очень низкий 14–0 (таблица 1).

**Таблица 1. – Распределение характеристик креативности**

№	<i>Творческая личность способна</i>	<i>Среднее значение</i>	<i>Уровень</i>
1.	Ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей).	30	высокий
2.	Предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость).	26	средний
3.	Проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию).	25	средний
4.	Предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность, разработанность).	23	средний
5.	Воздержаться от принятия первой пришедшей в голову типичной, общепринятой идеи, выдвигать различные варианты и выбрать наилучший (независимость).	21	средний
6.	Выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость).	20	средний
7.	Проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение).	18	низкий
8.	Демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность).	16	низкий
Общий уровень креативности		22	средний

Безусловно, некоторые школьники обладают более высоким уровнем развития творческих способностей по сравнению с другими учениками, а также некоторые учащиеся имеют высокие показатели по отдельным творческим характеристикам и низкие по другим. Обобщенные результаты диагностики показали, что две характеристики креативности подростков оценены экспертом как высокие, в содержательном плане согласующиеся с высоким уровнем общего

развития гимназистов. Шесть характеристик креативности соотносятся со средним уровнем развития по шкале оценок, и отражают, предположительно, возрастные и индивидуальные особенности учащихся. В то же время, такие значимые показатели креативности как «уверенность в своем решении» и «оригинальность», по оценке эксперта, оказались низкими, что может объясняться достаточно большим объемом знаний и сформированным логическим мышлением у интеллектуально одаренных подростков, соответственно, сопровождаться снижением уверенности в ситуации неопределенности, а также необычностью подхода к проблеме. В целом, оценка общего уровня креативности интеллектуально одаренных школьников оказалась в пределах среднего уровня.

Развитие творческих способностей у учащихся подросткового возраста имеет особое значение, так как в этом возрасте дети обнаруживают склонность к исследовательской активности, занятиям творческими видами деятельности, импровизации. В то же время, в образовательном процессе доминирует направленность на узнавание учащимися новой информации, ее усвоение, систематизацию, анализ, критическую оценку и логику в суждениях. В меньшей степени внимание уделяется вопросам формирования творческих способностей школьников.

Исследователи дают следующее обоснование условий, обеспечивающих формирование творческого мышления:

- паритет заданий дивергентного и конвергентного типа, то есть задания дивергентного типа должны не только присутствовать как равномерные, но и в некоторых предметных занятиях доминировать;
- доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью;
- сочетание условия развития продуктивного мышления с навыками его практического использования;
- доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний;
- ориентация на интеллектуальную инициативу, что предполагает проявление ребенком самостоятельности при решении разнообразных учебных и исследовательских задач; стремление найти оригинальный, возможно альтернативный путь решения, рассматривать проблему на более глубоком уровне либо с другой стороны;
- неприятие конформизма, необходимость исключения всех моментов, требующих конформистских решений;
- формирование способностей к критичности и лояльности в оценке идей;
- стремление к максимально глубокому исследованию проблемы;
- высокая самостоятельность учебной деятельности, самостоятельный поиск знаний, исследование проблем;
- индивидуализация – создание условий для полноценного проявления и развития специфичных личностных функций субъектов образовательного процесса;
- проблематизация – ориентация на постановку перед детьми проблемных ситуаций [9].

Установлено, что эффективность формирования творческого мышления у школьников, в первую очередь, определяется преобладающим типом обучения. В наибольшей степени природе творчества соответствует креативная педагогика (таблица 2).

**Таблица 2. – Сравнительные характеристики традиционного и креативного типов обучения**

<i>Линии анализа</i>	<i>Традиционный тип</i>	<i>Креативный тип</i>
Ориентации	На стандарты	На вариативность
Вектор времени	Реконструкция прошлого	Созидание будущего
Мотивация	Приобретение знаний	Самореализация
Характер информации	Непротиворечивая, предлагается в «готовом» виде. Манипуляции чужими идеями	Альтернативная, добывается самостоятельно. Продуцирование своих идей
Процесс познания	Усвоение стандартов, чужого опыта	Преобразование, открытие
Тип мышления	Конвергентное (логическое)	Дивергентное (творческое)
Результаты	Запланированы, известны	Вероятностны, неизвестны
Субъект-объектные отношения	Человек – объект обучения	Человек – субъект познания и творчества
Технологии	Имитационные, репродуктивные	Проблемные, когнитивно-эвристические технологии
Функции педагога	Воздействие	Взаимодействие, сопровождение
Последствие	Тезаурус академических знаний, алгоритмы	Рефлексия актуальных достижений и мотивация перспективы

Существуют педагогические технологии, в которых развитие творческих способностей является приоритетной целью:

- технология выявления и развития творческих способностей И.П. Волкова;
- технология технического творчества (теория решения изобретательских задач) Г.С. Альтшуллера;
- технология воспитания общественного творчества И.П. Иванова.

Они направлены на развитие различных сфер личности и имеют как общие, так и специфичные особенности [11].

Способами развития творческого потенциала учащихся являются интерактивные методы обучения и воспитания, тренинги креативности. Преимущество этих форм работы заключается в том, что применяемые методические приемы направлены на раскрытие потенциальных возможностей

учащихся, стимуляцию и развитие их творческих способностей, познавательной мотивации, а также развитие процессов самопознания, саморегуляции, саморазвития и самообучения [4;6;7].

Среди ученых продолжаются споры о приоритете интеллектуальных и личностных качеств в развитии творческого начала в человеке: независимость мышления порождает независимость характера и наоборот. Реальность же показывает, что смелые и оригинальные мысли зачастую могут сочетаться с неуверенностью и нерешительностью поведения, а решительные и смелые люди порой способны воплощать только чужие идеи и мысли. Творческий потенциал, присущий самому педагогу, обеспечивает свободное от стереотипов мышление, легкость и гибкость в оперировании знаниями, нестандартное решение проблем, умение убеждать людей, включить их в сотворчество, деятельность [5].

Творчество – это процесс, который имеет свое начало, специфику протекания и результат, осуществляемый в конкретном виде деятельности. Первый, подготовительный этап творчества, играет роль «пускового механизма», без которого процесс не может осуществляться. Это выбор объекта поиска: постановка проблемы, задачи, вопроса, требующего решения и т. д. В деятельности педагога такие вопросы, проблемы, задачи постоянно приходят извне, вплетаются в саму систему педагогической деятельности. Однако основное отличие интеллектуально развитого человека от творческого заключается в том, что первый решает проблемы, которые перед ним ставятся, а творческий – сам видит необходимость того или иного решения и ставит проблемы самостоятельно. Педагог, организатор, лидер начинается тогда, когда он перестает быть посредником между указаниями сверху и сферой своей деятельности, выполняя чью-то волю, а на основе анализа конкретной ситуации сам выбирает направленность деятельности. И самостоятельное видение главных проблем, и решение проблем, поставленных извне и в ходе учебного процесса, и решение конфликтных ситуаций в одинаковой степени требуют развития особых качеств восприятия, памяти, мышления. Такие качества восприятия, как конкретность, аналитичность, прогностичность являются фундаментом оперативного руководящего творчества. Не менее существенными свойствами, особенно при возникновении сложных проблем, являются такие свойства, как объем памяти, широта ассоциативного ряда, гибкость мышления и его беглость (способность продуцировать большое количество разных идей).

Второй, поисковый этап творческого процесса, направлен на нахождение оптимального решения проблемной ситуации, нового способа действия, который связывают с эвристической формой мышления. Такую форму мышления объясняют работой подсознания. Если педагог работает над решением какой-либо задачи и видит, что не может больше ничего придумать, следует переключиться на другую проблему и поработать какое-то время над ее решением, потом вернуться к начальной задаче и посмотреть, не придут ли ему в голову какие-либо новые мысли.

Суть этого приема заключается в следующем. Пока педагог работает над другой проблемой, период инкубации решений первой задачи продолжается, подсознание все еще перерабатывает полученную информацию. Поэтому, когда педагог вернется к первой задаче, процесс ее решения пойдет уже быстрее, и, решая вторую задачу, он производит «опыление» первой задачи идеями, стимулами и иной информацией из второй задачи. Это позволяет расширить поле

поиска идей и увеличить вероятность найти новую и оригинальную идею. Этот прием хорош тем, что не требует никаких усилий. Педагог просто позволяет своему подсознанию трудиться над проблемой, пока он занят другой задачей.

Третий, исполнительский этап творческого процесса, связан с реализацией найденной идеи. Осуществление этого этапа возможно только при наличии соответствующих профессии умений и навыков. Для педагога это навыки общения, организации и самоорганизации. Особенно здесь важна отработка таких качеств личности, как смелость, независимость, целеустремленность, решительность, самостоятельность, потому что они не только способствуют проявлению творческого начала, но и детерминируют его [5].

Творческий потенциал, по существу, является интегральной характеристикой личности педагога, во многом обуславливающий эффективность педагогического труда и творческое развитие учащихся.

Таким образом, развитие творческих способностей учащихся в образовательном процессе будет эффективным при условии:

- 1) использования в учебно-воспитательном процессе обучающих и воспитывающих технологий, ориентированных на развитие творческих способностей учащихся;
- 2) обеспечения психолого-педагогического сопровождения учащихся в развитии интеллектуальных и творческих способностей;
- 3) повышения творческого потенциала личности педагогов.

#### Список использованных источников

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
2. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–40.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2001. – С. 31–52, 69–80.
5. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учебное пособие / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 304 с.
6. Миневич, Р.М. Развитие творческого мышления учащихся: практическое пособие для школьных психологов и руководителей интеллектуальных клубов / Р.М. Миневич. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2008. – 65 с.
7. Панов, В.И. Одаренность, диагностика, тренинг / В.И. Панов. – М.: Прогресс, 2000. – 102 с.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 322 с.
9. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя: (ст. американского психолога) / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
10. Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.В. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – 314 с.
11. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2010. – 196 с.
12. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 44 с.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ И ПОДДЕРЖКА ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*А. В. Морозов*  
*Российская Федерация*

В статье рассматривается феномен творческой одарённости через призму существующих в современной отечественной и зарубежной психологической науке подходов к его изучению; анализируется процесс развития, а также социально-психолого-педагогической поддержки одарённых учащихся в современном образовательном пространстве; особое внимание уделяется направлениям работы с одарёнными и талантливыми детьми в школе, критериям творческой одарённости ребёнка, элементам педагогических технологий, применяемым для работы с одарёнными детьми в системе дополнительного образования, рассмотрению личностного развития в качестве основополагающей цели обучения и воспитания одарённых детей.

**Ключевые слова:** творческая одарённость, учащиеся, личность, учебная деятельность, креативность, образовательное пространство, творческий потенциал.

### THE DEVELOPMENT OF CREATIVE TALENTS AND SUPPORT OF GIFTED STUDENTS IN THE EDUCATION SYSTEM

*The article deals with the phenomenon of creative talent through the prism of existing in modern both domestic and foreign psychological science approaches to its study; analyzes the process of development, as well as socio-psychological and pedagogical support for gifted students in modern educational space; special attention is paid to areas of work with gifted and talented children in school, the criteria of creative giftedness of the child, the elements of pedagogical technologies used to work with gifted children in the system of additional education, consideration of personal development as a fundamental goal of training and education of gifted children.*

**Keywords:** *creative talent, students, personality, learning activities, creativity, educational space, creative potential.*

Острота дискуссий и научных споров, обилие терминов и определений, предлагаемых различными исследователями обозначенной нами в названии проблемы, лишь подчёркивают её глубину и значимость. Ценность личности определяется не только тем, что она представляет собой в данный момент, но и заложенными в ней возможностями дальнейшего развития и совершенствования. Всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определённый уровень успешности её выполнения [10]. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности, выделяя только такие способности, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют.

Общие способности, обеспечивающие относительную лёгкость и продуктивность в овладении знаниями в различных видах деятельности,

нередко называют одарённостью. Одарённых людей, по мнению разных специалистов, отличает:

- внимательность к деталям;
- собранность;
- нацеленность на результат;
- постоянная готовность к деятельности;
- настойчивость в достижении цели;
- неуёмная потребность трудиться и другие индивидуальные особенности

[8].

Концептуальные подходы непосредственно к феномену одарённости и её природе, в частности, подверглись поэтапной трансформации: если поначалу вполне достаточным основанием для признания человека одарённым считался высокий уровень развития *отдельной* психической функции, то несколько позднее рассматриваемый нами феномен уже не воспринимался вне его тесной интегративной связи с целой *группой* психических функций.

Принципиальное значение имеет положение о разнообразии видов одарённости, подчёркивающее невозможность сведения всех проявлений феномена к какому-либо одному виду или единому фактору. Вместе с тем, следует признать, что дискуссии по этому вопросу всё ещё продолжаются и, в целом, однофакторный подход пока не утратил своих позиций, невзирая на достаточно резкую критику в свой адрес.

Чаще всего классификация видов одарённости обусловлена теми или иными конкретными видами деятельности, в которых проявляются незаурядные способности (по этому критерию различают, например, лингвистическую, математическую, музыкальную, техническую одарённость и т. д.). Некоторыми исследователями предлагается в качестве оснований для классификации рассматривать способности более общего плана, не связанные непосредственно с конкретными областями деятельности, например: интеллектуальные, творческие и т. д.

При описании феномена одарённости используют такие дефиниции как «интеллект», «креативность», «раннее развитие», «творчество» и другие. Основатель гуманистического направления в психологии А. Маслоу и его последователи при описании выдающихся людей используют термин «самоактуализирующаяся личность». Нельзя не отметить и зависимость научно-практических подходов к определению одарённости от социокультурных факторов [16].

Одним из первых проблему одарённости на уровне глубокого психологического осмысления исследовал испанский учёный Эпохи Возрождения Хуан Урте, связывавший перспективу возрождения могущества страны с максимальным использованием на государственной службе особо одарённых людей. Это была одна из первых в истории психологии работ, в которой рассматривались индивидуальные различия в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора [9].

Благодаря развитию в начале XX-го века науки «тестологии», связанной с именем французского психолога А. Бине, считалось, что вся одарённость сводится к интеллекту. Вплоть до середины XX века одарённость определяли исключительно по специальным тестам интеллекта (IQ). Однако эта практика вызывала много споров, и в итоге теория А. Бине была дискредитирована. Одним

из первых практиков, обнаруживших это несоответствие, был американский психолог Элис Пол Торренс. Для процедуры выявления одарённости очень удобной считается модель одарённости Дж. Рензулли, суть которой сводится к тому, что общую экспозицию одарённого индивида образуют следующие пересекающиеся компоненты:

- 1) интеллектуальные способности;
- 2) мотивация;
- 3) креативность [12].

Наряду с интеллектуальной одарённостью, особое место в модели Дж. Рензулли отведено креативной (или творческой) одарённости как отдельному феномену.

Психологические исследования творческой одарённости особенно интенсивно стали развиваться в США с середины 50-х гг. прошлого столетия. Президент Всемирного совета по таланту и одарённости детей Х. Пассов в своём выступлении на VII Международной конференции подчеркнул, что хотя общество всегда нуждалось в творчески одарённых людях, только в середине XX-го века исследования по психологии талантов и способностей развернулись широким фронтом. Этому способствовали два фактора:

- накопленные в психологии данные о природе таланта, условиях, обеспечивающих его развитие;
- стремительный рост научных технологий [6].

Исследования таланта и одарённости в США возглавил МакКоннен – Директор организованного в 1949 г. при университете Южной Калифорнии Института изучения личности – с группой тогда ещё совсем молодых учёных, в которую вошли Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор и другие. Эта группа учёных осуществила ряд крупных исследовательских проектов, очертивших новые границы в психологии творческой одарённости, и способствовала объединению теоретических исследований по психологии индивидуальных различий и практических работ по построению новых учебных программ в области дифференцированного обучения. Исследования этих лет преодолевали научные стереотипы, ломали предрассудки в отношении проявлений незаурядности и талантливости.

Ставилась задача разработать модель одарённости, которая смогла бы объяснить факторы, не укладывающиеся и не коррелирующие с оценками по шкалам Стенфорда-Бине, такие, как оригинальность, новаторство, целеустремленность и преданность задаче, творческость (продуктивность) мышления, сензитивность и т. д. Другой задачей исследователей было либо опровергнуть существование генерального психометрического фактора (особое качество, выводимое из психометрических интеркорреляций, которое впервые ввел Ч. Спирмен и объяснил как особый вид энергии, порождаемой кортикальной активностью и реализуемой в интеллектуальных операциях), либо прояснить его психологическую природу (задача, которую пытались решить Г. Айзенк, Э. Торндайк, Л. Терстоун и продолжили Дж. Гилфорд и Хоупфнер).

Работы Дж. Гилфорда показали, что к концу школы многие одарённые и талантливые дети испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одарённость. Исследования С. Майлз, С. Ладжоула и Шора показали, что суициды среди одарённых детей встречаются в 2,5 раза чаще, чем у их сверстников. Одарённые дети испытывают



в школе дискриминацию из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знаний – говорилось в докладе С. Марлэнд от госдепартамента США [6].

Современные исследователи, следуя традиции Ф. Гальтона и Р. Кеттелла, на базе новых методик констатируют более высокую чувствительность одарённых детей к новым ситуациям, более тонкую дифференциацию (реагирования на новизну), что также превращается в особые трудности, испытываемые одарённым ребёнком в процессе общения с учителями, родителями и сверстниками. Недостаточный психологический уровень подготовки учителя для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них истеричность, демонстративность, нежелание и неумение следовать положительным образцам, упрямство (желание всё делать по-своему) и т. д. Психологи считают, что такие оценки часто являются следствием неадекватного восприятия и понимания учителем как личности, так и особенностей развития одарённого ребёнка. Так, например, не иначе как отклонение от «нормы» очень часто оценивается окружающими взрослыми такое качество интеллекта, как дивергентность творческого мышления. Маскируя «интеллектуальный саботаж», одарённым детям нередко приходится большую часть времени в школе проводить впустую.

Многие теории одарённости носят «локальный» и ярко выраженный прикладной характер. Изучение же феномена одарённости вне общепсихологического подхода чревато не только ограниченностью анализируемых явлений узкими рамками прикладных задач, но и отрывом психологии одарённости от других психологических направлений в целом. Всё это отнюдь не способствует выявлению основных закономерностей и механизмов возникновения и развития феномена одарённости. Сегодняшним обществом в качестве наиболее актуальных востребованы не «локальные», а общие теории, позволяющие анализировать как типичное, так и атипичное в психике в единой категориальной схеме, общей системе знаний. Вне всякого сомнения, создание таких теорий – одна из главных задач современной психологии [16].

Традиционно в определениях одарённости представлена лишь результативная сторона этого феномена. Одарённость понимается как индивидуальная способность к высоким достижениям, качественные и количественные характеристики которых оцениваются в сравнении с аналогичными показателями референтной группы. При этом процессуальные аспекты анализируемого явления остаются в тени или вообще игнорируются, что нередко приводит к грубейшим ошибкам в идентификации одарённости.

Для психологии одарённости в большей степени характерно так называемое «сегментарное видение», когда каждый «сегмент» изучаемого феномена (интеллект, креативность, личностные особенности) анализируется отдельно друг от друга, а связующий их фактор, по сути, не принимается во внимание [5].

Так, например, с помощью психодиагностической методики «Экспертная оценка общей детской одарённости» (Д. Хаан и М. Кафф) в модификации А.И. Савенкова предлагается выявление у ребёнка следующих видов одарённости:

- интеллектуальной;
- творческой;
- академической (научной);
- художественно-изобразительной;
- музыкальной;
- литературной;
- артистической;
- технической;
- лидерской;
- спортивной [3].

В «Рабочей концепции одарённости», разработанной и представленной в 2003 году российскими учёными под руководством Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова по заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках и на средства федеральной целевой программы «Одарённые дети», был предложен новый подход к классификации видов одарённости, базирующийся на пяти основных критериях:

- 1) вид деятельности и обеспечивающие её сферы психики;
- 2) широта проявления одарённости в разных видах деятельности;
- 3) особенности возрастного развития;
- 4) степень сформированности одарённости;
- 5) форма проявления (явная и скрытая одарённость) [14].

По мнению Д.Б. Богоявленской, единицей анализа творчества является феномен «ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности», отражающий природу одарённости. Для исследования этого феномена был разработан соответствующий метод, получивший название «креативного поля» [1].

В исследовании творческой одарённости в российской психологии большой вклад внёс А.М. Матюшкин, связывавший одарённость с особенностями собственно творческой деятельности. По его инициативе возник специальный Центр по изучению одарённых детей (Центр творческой одарённости). Согласно концепции А.М. Матюшкина, психологическая структура одарённости совпадает с основными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. В «Концепции творческой одарённости» учёный подчёркивает, что в основе одарённости лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что умственное – это надстройка [7].

Для психологии одарённости большое значение имеет изучение закономерностей влияния процесса обмена идеями на показатели креативности субъекта. Эта актуальная проблематика тесно связана с задачами разработки методов стимуляции творчества, развития творческих способностей, а также с обучением одарённых детей. Она весьма интенсивно исследуется за рубежом, тогда как в нашей стране изучена недостаточно. Научные дискуссии и полемика в основном обусловлены обсуждением преимуществ совместной творческой деятельности по сравнению с индивидуальной.

По мнению В.А. Сухомлинского, одарённость человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать всё

необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод [15].

Одарённые дети – это особые дети, и задача педагога – понять их, направить все усилия на то, чтобы передать им свой опыт и знания. Каждый ребёнок одарён по-своему, и для педагога гораздо более важной и актуальной задачей является выявление качества одарённости, а не её уровня. Так, например, именно ситуация совместной творческой и продуктивной деятельности ребёнка, родителей и педагога, педагога и группы, ребёнка и педагога является конструктивной и смысловой единицей системы работы с одарёнными детьми в дополнительном образовании.

К основным элементам педагогических технологий, применяемых в работе с одарёнными детьми в системе дополнительного образования, относят:

- возможность индивидуализации темпов прохождения образовательных программ, их обогащение и углубление;
- деятельностный подход (между обучением и развитием стоит деятельность);
- инновационные компьютерные технологии;
- проектное обучение;
- рефлексия;
- соблюдение принципов – «ситуация успеха», «не сравнивать с другими» и т.д., которые создают благоприятный морально-психологический климат;
- технология полного усвоения знаний;
- формирование внутренней мотивации [2].

Происходящая в настоящее время смена парадигмы общественного развития, вхождение России в мировое образовательное и информационное пространство определяют социальный заказ на творчески развитую личность, способную проявить и реализовать себя в нестандартных условиях, самостоятельно и гибко использовать приобретённые знания в разнообразных жизненных ситуациях [11]. В этих условиях в работе образовательной организации на первый план выходит необходимость реализации потенциальных возможностей учащихся с учётом их индивидуальности.

Задача семьи состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть способности ребёнка, задача школы – поддержать ребёнка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы. Система деятельности по организации работы с одарёнными и талантливыми детьми в школе может реализовываться по следующим направлениям:

- выявление одарённых и талантливых детей и их сопровождение;
- создание оптимальных условий для развития и реализации интеллектуально-творческого потенциала одарённых детей;
- помощь одарённым учащимся в самореализации их творческой направленности;
- поощрение одарённых детей;
- повышение профессиональной квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми;
- систематическое взаимодействие с семьёй одарённого ребенка;

- взаимодействие образовательного учреждения с другими структурами социума для создания благоприятных условий развития одарённости [4].

Среди критериев творческой одарённости ребёнка можно назвать:

- 1) повышенную выразительность речи как средства коммуникации;
- 2) свободное и адекватное использование жестов, мимики и пантомимы в процессе общения с целью самовыражения;
- 3) демонстрацию способности к наблюдательности, хорошей памяти в процессе решения различных задач и непосредственного осуществления творческой деятельности;
- 4) опору на богатую фантазию, воображение и представление, мотивирующие к занятиям творческой деятельностью;
- 5) хорошо развитые моторику и координацию, проявляющиеся в широком диапазоне точных и тонких движений и т. д.

Понимание одарённости как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития в качестве основополагающей цели обучения и воспитания одарённых детей. Одарённость часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, увлечённый техническим конструированием ребёнок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (кружке, секции, студии). Кроме того, одарённые дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребёнок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать своё увлечение от педагога. Таким образом, судить об одарённости ребёнка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но по инициированным им самим формам деятельности.

В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одарённости, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребёнка (например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т. п.). При оказании такому ребёнку необходимой психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты. В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одарённости может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребёнка [2].

Обучение одарённого ребенка предполагает, наряду с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободное развитие личности, обусловленное самоопределением и выбором собственного пути, несомненным принятием его личности и глубоко специфической индивидуальности.

Наиболее актуальной сегодня становится проблема организации работы с одарёнными детьми, как можно более полного раскрытия творческого потенциала учащихся, решаемая в условиях школы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Именно творческая социально-культурная среда, окружающая ребёнка, играет решающую роль в становлении личности. При этом, как отмечают

многие исследователи, одной из наиболее серьёзных проблем является отсутствие необходимого психолого-педагогического сопровождения учащихся [13].

Получившее широкое распространение во второй половине прошлого столетия исследование «творческой одарённости» как самостоятельного вида одарённости базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одарённости, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередки случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является весьма и весьма творческим. В чём же разгадка «творчесткости», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой *творческой одарённости*, являющейся характеристикой не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но её преобразования и развития.

Работа по развитию творческой одарённости, а также социально-психолого-педагогической поддержке одарённых учащихся в современном образовательном пространстве является одновременно не только интересной и сложной, но и, безусловно, одной из важнейших, на сегодняшний день, стратегических задач для всего мирового психолого-педагогического сообщества. Эта работа должна быть не только систематической, последовательной и хорошо спланированной, но и дифференцированно-интегрированной. Результатом такой работы является не только объединяющая функция приложения совместных усилий педагогов, родителей и учащихся, но и строго индивидуальный подход к каждому обучаемому, позволяющий увидеть в каждом из них, независимо от возраста и пола, гендерных и социальных различий – яркую и неповторимую личность с выраженной глубоко специфической индивидуальностью.

Вырастить и воспитать одарённого ребёнка в современных условиях без индивидуального творческого подхода невозможно. Именно интегрирующая составляющая креативности педагогов и родителей, объединяющая в одно целое их индивидуальный творческий потенциал, создающая и аккумулирующая благоприятную творческую среду для развития одарённых детей при их непосредственном активном включении в совместную творческую деятельность позволяет не только инициировать процесс их последующего профессионального и смыслового жизненного самоопределения, но и способствует развитию самостоятельности и творческой одарённости.

#### **Список использованных источников**

1. Богоявленская, Д.Б. Одарённость: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
2. Горбачева, С.М. Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей / С.М. Горбачева, Е.Н. Проскурина, А.В. Станкевич // Молодой учёный. – 2016. – № 20. – С. 673–675.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.
4. Истомина, С.В. Система работы с одарёнными детьми / С.В. Истомина // Молодой учёный. – 2016. – № 15. – С. 457–461.

5. Ландау, Э. Одарённость требует мужества / Э. Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
6. Матюшкин, А.М. История исследований детской одарённости / А.М. Матюшкин [Электронный ресурс]: [http://studbooks.net/697503/psihologiya/matyushkin\\_istoriya\\_issledovaniy\\_detskoj\\_odarennosti](http://studbooks.net/697503/psihologiya/matyushkin_istoriya_issledovaniy_detskoj_odarennosti) – Дата обращения: 19.06.2018.
7. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
8. Морозов, А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности: монография / А.В. Морозов. – М.: ИГУМО, 2001. – 80 с.
9. Морозов, А.В. История психологии / А.В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2003. – 288 с.
10. Морозов, А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста / А.В. Морозов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 73–76.
11. Морозов, А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке / А.В. Морозов // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань: КФУ, 2016. – С. 173–187.
12. Морозов, А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования / А.В. Морозов // Автореферат диссертации на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – М.: РАО, 2004. – 48 с.
13. Петухова, Г.В. Организация работы с одарёнными детьми в условиях общеобразовательной организации / Г.В. Петухова, С.Ю. Петухов // Молодой учёный. – 2015. – № 9. – С. 1160–1163.
14. Рабочая концепция одарённости / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 2003. – 94 с.
15. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 346 с.
16. Winner E. Gifted children: myths and realities. – N.Y.: Basic Books, 1996. – 464 p.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ  
В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

---

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ  
И УСЛОВИЯХ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Т.В. Башкирева, А.В. Башкирева, Ю.Ю. Красикова  
Российская Федерация*

В статье рассматриваются проблемы развития личности в условиях инокультурной среды, миграционных процессов и нестабильности современного общества. Исследованиями установлено, что на формирование ценностных ориентаций личности влияет не только образовательная среда, но и интерактивная мейнстрим-культура. Решение многих аспектов данной проблемы зависит от личности педагога или психолога, которые определяют для себя совокупность тех социальных, поликультурных ценностей, которые они осмысленно будут нести в среду учащейся молодёжи. Центром развития личности, её этнокультурных знаний, социально-психологической адаптации, гражданской, правовой, межкультурной коммуникации, этноконфессиональной интеграции инокультурных групп должны стать вузы как представители научно-образовательного пространства.

**Ключевые слова:** инокультурная среда, миграционные процессы, аккультурация, мейнстрим-ценности, поликультурная личность, ценностные ориентации.

**PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE INOCULTURAL  
ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF MIGRATION PROCESSES**

*The paper deals with the problems of personality development in the conditions of migration processes and instability of modern society. Research has established that the formation of value orientations of a person is influenced not only by the educational environment, but also by an interactive mainstream culture. The solution to many aspects of this problem is the personality of the teacher or psychologist, who defines for himself the totality of those social, multicultural values that he will meaningfully carry on among the young students. The center of personal development, its ethnocultural knowledge, socio-psychological adaptation, civil, legal, intercultural communication, ethno-confessional integration of foreign cultural groups should be universities as representatives of the scientific and educational space.*

**Keywords:** foreign culture, migration processes, acculturation, mainstream values, multicultural personality, value orientations.

Миграционные процессы сегодня выполняют одну из ключевых характеристик современности. Представляя сложное социально-экономическое явление, миграция имеет существенное влияние практически на все аспекты жизни общества, коренным образом преобразует геополитическое и культурное сотрудничество между двумя и более странами, а также влияет на формирование этнокультурного пространства разных народов. История миграций является одним из средств оценки степени аккультурации. Обращается внимание на потребности самореализации мигрантов, изменение их ценностей, морально-этических ориентиров в новых условиях иной культуры.

В настоящее время наблюдается активизация миграционных процессов, интенсифицируется академическая мобильность студентов, увеличивается число этнически смешанных семей, многонациональных коллективов образовательных учреждений, растет число детей-мигрантов в школах, характерной особенностью становятся межэтнические и межкультурные взаимодействия. Столкновение с разнообразием социально-психологических и культурологических ценностей неизбежно ведет к проблеме адаптации не только конкретной социально-культурной среде, но и природно-климатическим условиям, что может привести к трансформации этнической идентичности личности. В уголовно-исполнительной системе всё чаще отмечаются случаи осуждений за преступления, совершённые на почве межэтнической неприязни [6].

В литературных источниках отдельные работы посвящены проблемам включения мигрантов в принимающее сообщество. Обращается внимание на потребность мигрантов в самореализации, изменение их ценностей, морально-этических ориентиров в новых условиях [8]. Показано, что миграционные процессы сегодня выполняют одну из ключевых характеристик современности. Представляя сложное социально-экономическое явление, миграция имеет существенное влияние практически на все аспекты жизни общества, коренным образом преобразует геополитическое и культурное сотрудничество между двумя и более странами, а также влияет на формирование этнокультурного пространства разных народов. С одной стороны, весь мир превращается в универсальный процесс этно-коммуникации, связанный со свободой движения людей, получением образования, реализацией трудоустройства; взаимодействия между различными странами, этническими группами, культурами становятся многомерными и постоянными. С другой стороны, миграция сопровождается столкновением интересов, распространением ксенофобии, выдвиганием на первый план вопроса о сохранении этнической идентичности, ставит проблему самоидентификации в новых условиях жизни [там же]. Что также подчеркивает актуальность наших исследований в данном аспекте.

В основе политических ориентаций студентов современного российского общества в условиях глобализации лежат нравственные ценности [5]. Новое поколение находится в поиске своих идеалов и смыслов жизни, их ориентации вписываются в процесс развития постиндустриального, инновационного общества.

Важным препятствием, мешающим успешному решению проблемы, является восприятие личностью другой культуры через призму собственной культуры. Значения слов, поступков и действий, наблюдения и заключения



ограничены рамками этнического стереотипного мышления. В документах ООН, ЮНЕСКО, ЕвроСоюза задача подготовки личности в поликультурном мире названа в числе приоритетных. Поликультурная личность, по мнению многих исследователей, способна противостоять различным видам экстремизма, этнической, расовой, религиозной нетерпимости. Изучение социально-психологической адаптации, межкультурной коммуникации детей и молодежи гетерогенных групп в условиях миграционных процессов является одной из актуальных проблем комплексного исследования человека.

В условиях глобализации, массовых миграционных процессов, возникает ряд проблем, связанных с социальной адаптацией личности к инокультурной образовательной среде. Например:

- удовлетворение потребности в социально-психологической безопасности;
- сохранение этнокультурных ценностей;
- социальная адаптация к правилам межличностного, межнационального и межэтнического общения;
- распространение ценностей посредством интернет-коммуникаций;
- навязывание мейстрим-ценностей с использованием современных средств информационных коммуникаций;
- нарушение декларируемых ценностей толерантного поведения;
- агрессивное поведение отдельных граждан на территориях политически и экономически нестабильных стран и другие.

Несмотря на интенсивное развитие демократии, процессов гуманизации, доминирования принципа толерантности, мигранты каждой страны испытывают трудности в межэтнической коммуникации:

- у мигрантов возникают проблемы в социально-психологической адаптации к культуре конкретной страны, они часто испытывают культурный шок;
- граждане страны при встрече с мигрантами переживают чувство неудовлетворенности от нарушения ранее сложившегося устойчивого характера толерантных межэтнических и межкультурных отношений.

Важность данной проблемы на современном этапе заключается в выявлении аспектов развития личности в инокультурной среде, в частности – образовательной, и создании системы социально-психологического мониторинга трансформации ценностных ориентаций у молодежи на территориях мобильных миграций. В современном информационном мире большое влияние на трансформацию ценностных ориентаций оказывают аудиовизуальные формы культуры, особенно аудиовизуальная продукция: электронные книги, компьютерные игры, телепередачи, кинофильмы и прочее.

Для многонациональных, поликонфессиональных стран с разнообразными социокультурными укладами, в условиях развивающихся миграционных процессов трансформация, например, толерантности, представляет особую актуальную проблему. Примером тому является массовая миграция сирийцев в Германию. Этноконфессиональная толерантность становится приоритетной проблемой. Базовым понятием толерантности выступает признание права на отличие, быть иным от конфессиональных предпочтений. Ключевым принципом

толерантного поведения становится принцип свободы экзистенциального выбора своей поведенческой идентичности [7].

Данные социологических исследований показали, что мигранты когда-то появившись в иностранной этнической среде города, вне контекста его культуры, часто испытывали трудности в общении и формировали национальные диаспоры, в результате снижался уровень негативной интеграции в социально-культурном пространстве города [4]. Как правило, приходя на новое место, мигранты образуют национально-культурную автономию, позволяющую привыкнуть к обществу и снизить уровень «культурного шока», избежать коммуникативных конфликтов и создать максимально безопасный процесс социализации в инокультурной среде.

Увеличивающееся из года в год количество трудовых мигрантов в отдельно взятой стране влияет на формирование «образа» мигранта. Это свидетельствует о необходимости проведения регулярного мониторинга «образов» межнациональных отношений, формирующихся в массовом молодежном сознании под влиянием таких факторов социальной среды, как семья, политические институты, система образования, друзья.

К сожалению, самая большая проблема в том, что людям не хватает знаний о культуре других народов, их межкультурной коммуникации. Негативное отношение появляется к людям разных этносов, религией, социального положения и т. д. из-за незнания социально-психологических особенностей мигрантов или принимающей стороны как этнокультурных субъектов. Субъект является динамическим стереотипом образа иной культуры, позволяющий максимально безопасно социализироваться в новой этнокультуре.

Ещё одной важной проблемой, которая осложняет развитие личности в инокультурной среде, является массовая культура. Её продукция оказалась наилучшим инструментом по формированию виртуальной толпы (массы) с такими её новыми проблемами, как «кризис гибкой идентичности», «играизация», «кентавр-сознание» в постсовременном «обществе без структуры» [3]. По мнению исследователей, мейнстрим-кинематограф прямо или косвенно осуществляет эмоциональное и психологическое воздействие на ценностные ориентации учащейся молодежи, формируя массового человека [там же]. Посредством языка мейнстрим-кинематографа происходит процесс трансляции образцов поведения на массовое сознание, признанных нормальными в конкретной ситуации, осложняющих социализацию личности в инокультурной среде.

Непонимание социокультурных ценностей этноса, конфессии, возраста, социального статуса, образования, многообразных субкультур, образа «массового человека» субъектами гетерогенных групп осложняет их социально-психологическую адаптацию, что неизбежно приводит к нарушению коммуникаций, психологической напряженности в том числе, в межэтнических отношениях.

Сегодня, когда проблема безопасности любой страны связывается с сохранением ею статуса державы, возникла необходимость интегрировать каждого отдельного человека и каждый этнос во всеобщую человеческую культуру. Как следствие, повышается значимость исследований

межнациональных отношений в полиэтнических и поликонфессиональных регионах, испытывающих наибольшую миграционную напряженность.

Анализ литературных источников показал разрозненность и многоаспектность исследований, связанных с миграционными процессами. Однако недостаточно изученной остается проблема выявления социально-психологических особенностей субъектов гетерогенных групп образовательных организаций и моделирование динамики трансформации их ценностных ориентаций в условиях миграционных процессов.

Наши исследования показали, что религию для себя определили 46 % (из них православие выбрали 76 %, католичество – 4 %, ислам – 8 %, язычество – 4 %), маргинальную группу составили 42 %. По мнению 73 % юношей и 87 % девушек, религия влияет на политическое мировоззрение человека, и причина этого – изменение личности под влиянием религии. Отмечено, что восприятие окружающего мира, мировоззрение верующего отличается от мировоззрения неверующего. Толерантны к другим религиям 87 % юношей и 67 % девушек. Считают, что представители религии должны быть во властных структурах 26 % юношей и 50 % девушек, высказались против – 74 % юношей и 34 % девушек, остальные затруднились ответить.

Нами были изучены ценностные ориентации выпускниц психолого-педагогического направления военного и гражданского вузов как субъектов конкретной образовательной среды [2]. Выпускницы как военного, так и гражданского вузов, связывают свой жизненный путь с профессией, деятельность которой сопряжена с проблемами общества, в том числе помощью в социализации личности с различными этнокультурными ценностями в инокультурной среде.

Известно, что терминальные ценности характеризуют убеждения, цели. Для выпускниц психолого-педагогического направления подготовки значимыми терминальными ценностями являются: военного вуза – здоровье ( $t=5,69$ ;  $P<0,001$ ), любовь ( $t=7,51$ ;  $P<0,001$ ), счастливая семейная жизнь ( $t=4,14$ ;  $P<0,001$ ); гражданского – активная деятельная жизнь ( $t=1,04$ ;  $P>0,05$ ), жизненная мудрость ( $t=1,88$ ;  $P>0,05$ ), продуктивная жизнь ( $t=2,45$ ;  $P<0,05$ ).

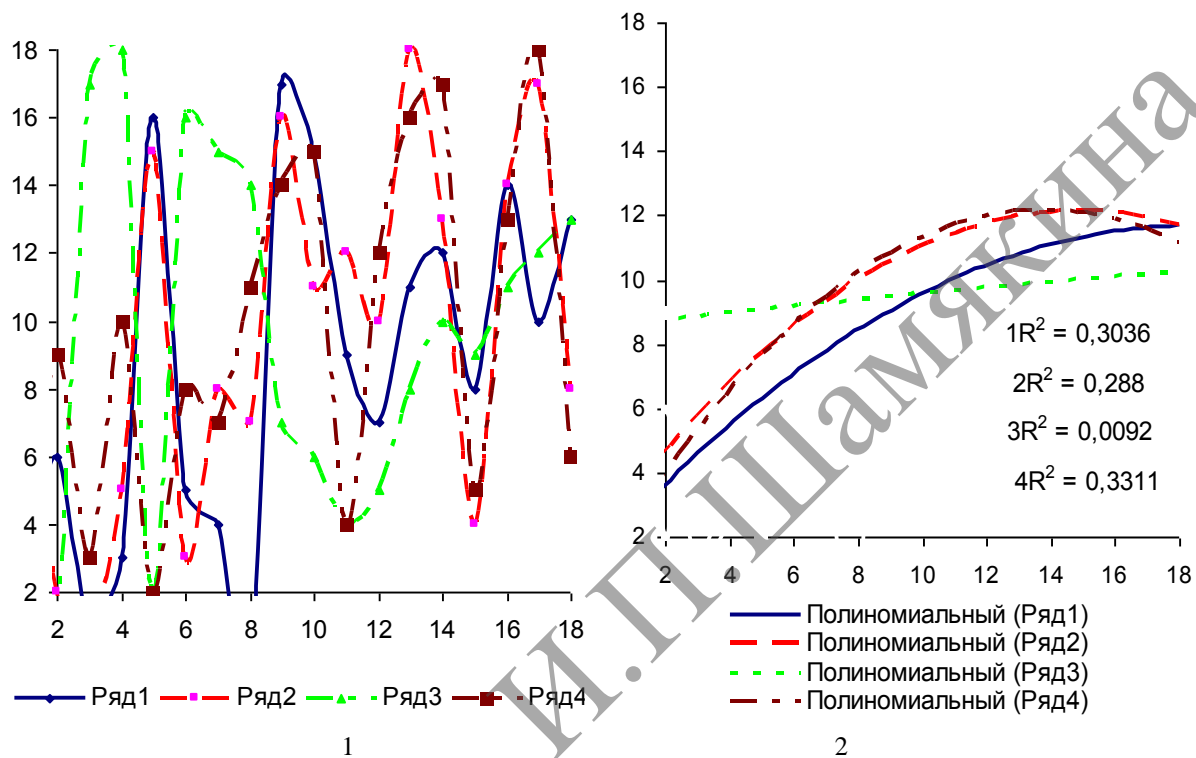
Инструментальные ценности являются средством достижения цели. Если для выпускниц военного вуза средством достижения цели являются: воспитанность ( $t=4,92$ ;  $P>0,001$ ), образованность ( $t=1,43$ ;  $P>0,05$ ), ответственность ( $t=3,28$ ;  $P>0,01$ ), то гражданского – ответственность ( $t=3,28$ ;  $P>0,01$ ), рационализм ( $t=6,56$ ;  $P>0,001$ ) и образованность ( $t=1,43$ ;  $P>0,05$ ).

Соотношение абсолютных значений позволяет утверждать, что на различие терминальных и инструментальных ценностей у девушек как субъектов образовательной системы повлияла социально-психологическая среда вуза.

Выпускницы военного вуза в практической деятельности в большей степени соприкасались с асоциальными явлениями, что определило их ценностные ориентации. Девушки гражданского вуза негативные явления социальной жизни в практической деятельности не наблюдали. Однако следует заметить, что здоровье как ценность выделили в военном вузе 74,5 %, гражданском – 11 % выпускниц, а соответственно воспитанность – 72,5 % ÷ 55,5 %.

Можно констатировать, что на формирование субъектных ценностей у выпускниц военного и гражданского вузов психолого-педагогического направления обучения влияет образовательная среда.

Если рассматривать личностные ценности, то они не совпадают у обследованных студенток и курсантов. Рассмотрим ранги ценностей у нескольких выпускниц военного вуза в абсолютных значениях и с использованием тренда в аппроксимации полинома 2-ей степени (рисунок 1)



**Рисунок 1. – Индивидуальные терминальные ценности у выпускниц психолого-педагогического направления военного вуза в абсолютных значениях (1) и линии тренда в аппроксимации полинома 2-ей степени (2)**

Примечание: Ряд 1–4 – абсолютные значения терминальных ценностей четырех выпускниц как личностей

На рисунке коэффициент аппроксимации у каждой выпускницы далек от единицы, что свидетельствует о личностном представлении ценностей. Мы видим, что имеющиеся личностные представления о ценностях будут влиять на профессиональную деятельность выпускниц и корректировать их субъектные представления о проблемах социума.

Результаты, полученные нами, позволяют утверждать, что основные причины неудач в межкультурной коммуникации лежат в социальных нормах, моделях мышления и поведения, в мироощущении и мировосприятии, то есть в иных отношениях к миру и к другим людям. Важно определить, при каких условиях общение между представителями разных стран и народов оказывается наименее травмирующим и порождает доверие. В данном случае приобретает целесообразность *разработка программ повышения квалификации менеджеров образования, для организации работы в образовательных организациях, направленных на интеграцию мигрантов с использованием ресурсов высокотехнологичной информационной среды.*

Полученные сведения могут использоваться в прогнозировании проблемных направлений воспитательной и коррекционной работы по развитию ценностно-смысловой сферы личности, корректированию социально-культурных ценностей, направленных на укрепление социального здоровья в условиях миграционных процессов, способствующих предупреждению культурного шока у мигрантов, формированию установок эмоционально-ценностного неприятия деструктивных идей [1].

Таким образом, с нашей точки зрения важным аспектом исследуемой проблемы является личность самого педагога или психолога, который определяет для себя совокупность тех социальных поликультурных ценностей, которые он осмысленно будет нести в среду подрастающего поколения. Центром этнокультурных знаний, социально-психологической адаптации, гражданской, правовой, межкультурной коммуникации, этноконфессиональной интеграции инокультурных групп мигрантов, иностранных студентов и специалистов должны стать вузы как представители научно-образовательного пространства. В таком случае возникает необходимость подготовки педагога к работе с мигрантами. Этому могут способствовать обучающие программы, специализированные тренинги межкультурного взаимодействия, обеспечивающие эффективное психологическое сопровождение ситуаций, связанных с проблемой социальной адаптации в условиях глобализации и миграционных процессов.

#### Список использованных источников

1. Анспока, З. Взгляд на поликультурную личность в условиях миграционных процессов / З. Анспока, Т.В. Башкирева // Психология и педагогика как ресурс развития современного общества: материалы IX Международной научно-практической конференции, 5–7 окт. 2017. – РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2017. – С. 7–11.
2. Башкирева, Т.В. Субъектные и личностные ценностные ориентации в аспекте синергетической акмеологии / Т.В. Башкирева, А.Н. Сухов, А.В. Башкирева // Человеческий капитал. – 2016. – № 8 (92) – С. 3–8
3. Босов, Д.В. Мейстрим-кинемотограф и современная молодежь: ценности и ценностные ориентации, нормы, образцы / Д.В. Босов // Научные труды КубГТУ. – 2017. – № 6. – С.48–53 // <https://ntk.kubstu.ru/file/1696> – Дата обращения 03.10.2018.
4. Дикинсон, Р. Гордон. Mustonen Piia. 2010. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (обращение 29.06. 2018).
5. Савруцкая, Е.П. Динамика ценностных ориентаций молодежи: межэтнический аспект / Е.П. Савруцкая, С.В. Устинкин // Власть. – 2014. – № 10. – 123–128.
6. Красикова, Ю.Ю. Методы арт-терапии в психокоррекционной работе с осужденными / Ю.Ю. Красикова, И.В. Лаврентьева, Т.И. Савельева. – Рязань: Академия ФСИН России, 2014. – 137 с.
7. Anspoka Z. [Language Diversity in the Classroom and Different Subject Teachers' Professional Competence: Some Problems and Solutions.](#) // International Dialogues on Education: past and present. IDE – Online Journal. – 2016. – Volume 3. – Number 3.
8. Pokrovskaya E.M., Gorskih O.V., Larionova A.V. Migrant's inclusion foreign cultural environment interaction problems with the community. – 2014. – Режим доступа: <http://naukarus.com/migrants-inclusion-in-a-foreign-cultural-environment-interaction-problems-with-the-host-community> – Дата обращения 03.10.2018.

## РЕСУРСЫ МНОГООБРАЗИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Ж.Ю. Брук, А.В. Марченкова*  
*Российская Федерация*

В статье представлены теоретические аспекты поликультурного образования и поликультурной компетентности в условиях гетерогенности детского коллектива. Гетерогенность коллектива рассматривается как ресурс для формирования поликультурной компетентности, которая определяет отношение личности к человеческому многообразию. Авторами осуществлен качественный анализ результатов внедрения комплекса мероприятий по формированию поликультурной компетентности младших школьников, основанного на критериях гетерогенности (этническая принадлежность, состояние здоровья, социальный статус учащегося и его семьи, уровень академической успеваемости, гендерная принадлежность) и содержания компонентов поликультурной компетентности (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный).

**Ключевые слова:** гетерогенность, поликультурное образование, поликультурная компетентность, компоненты поликультурной компетентности (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный), критерии гетерогенности.

### RESOURCES OF DIVERSITY IN FORMATION OF POLICULTURAL STUDENT'S COMPETENCE

*The article presents the theoretical aspects of multicultural education and multicultural competence in heterogeneity of children's collective. The heterogeneity of the collective is considered as a resource for the formation of multicultural competence, which determines the attitude of a person to human diversity. The authors developed and tested the measures for the multicultural competence formation. Activities are based on the criteria of heterogeneity (ethnicity, health status, the social status of the pupils and their family, school achievement, gender) and components of multicultural competence (cognitive, emotional-value, activity). The results of the implementation proved the effectiveness of measures for the multicultural competence formation in primary school.*

**Keywords:** *heterogeneity, multicultural education, multicultural competence, criteria of heterogeneity, components of multicultural competence (cognitive, emotional-value, activity).*

Глобализационные и миграционные процессы XXI века обуславливают изменения в политической, социальной, экономической и культурной сферах деятельности человека и государства. Под влиянием усиления неоднородности социума и культуры особую важность приобретает готовность человека эффективно взаимодействовать в поликультурной и гетерогенной среде.

В условиях таких изменений система образования должна ориентироваться на развитие качеств личности, способствующих эффективному взаимодействию в поликультурной среде.

По мнению авторов, решение проблемы адаптации и успешной жизнедеятельности человека в поликультурной и гетерогенной среде заключается в направленности образовательной политики государства на формирование поликультурной компетентности учащихся. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» указано, что «содержание образования должно содействовать сотрудничеству и взаимопониманию между людьми независимо от национальной, расовой, религиозной, этнической и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права учащихся на свободный выбор убеждений и мнений» [17]. В профессиональном стандарте «Педагог» описаны требования к подготовке педагога: «знание поликультурного образования, формирование навыков поведения в поликультурной среде, умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных особенностей детей» [16].

Существует несколько сторон понимания концепции поликультурного образования. В «Международной энциклопедии образования» содержание этого понятия ограничивается рамками национальной и этнической культуры и нацелено на воспитание толерантного отношения, развитие понимания различий и сходства между культурами, таким образом, оно становится синонимом понятию «полиэтническое образование». При таком рассмотрении члены различных социальных групп и групп, говорящих на диалекте, относятся лишь к субкультурам и не имеют отношения к поликультурному образованию [4].

Авторы «Энциклопедии исследований в области образования» считают, что поликультурное образование включает образование людей из разных расовых, этнических, социальных групп, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [1].

По мнению исследователей Д. Голлник и Ф. Чинн, поликультурное образование должно быть построено таким образом, чтобы учитывать различия по этническим, возрастным, социальным, половым, языковым признакам, а также особенности людей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Современные ученые рассматривают поликультурное образование как сложную систему, которая не просто отличается многообразием культур, а способствует культурным проявлениям и взаимодействию субъектов, основанному на принципах гуманизма, дополнения и обогащения друг друга. Этому способствует сформированность у субъектов поликультурной компетентности [12].

Ж. Пиаже отмечает, что формирование этнокультурных представлений и этнической идентичности происходит в несколько этапов:

- 6–7 лет: приобретение первых знаний о своей этнической принадлежности, знания фрагментарные и несистематические;
- 8–9 лет: четкая идентификация со своей этнической группой – ребенок идентифицирует себя через национальность родителей, место проживания, родной язык;

- 10–11 лет: завершение формирования этнической идентичности, ребенок отмечает уникальность культуры через историю, особенности быта [15].

Подход Ж. Пиаже позволяет утверждать, что именно в начальной школе следует начинать работу по формированию поликультурной компетентности учащихся. Данный процесс включает несколько направлений:

- формирование высокого уровня знаний о культурном многообразии;
- развитие культуры поведения в поликультурной среде;
- формирование эмоциональной поликультурности;
- формирование культуры саморазвития в поликультурной среде.

По мнению В.В. Макаева, З.А. Мальковой и Л.Л. Супруновой, цель поликультурного образования – «формирование способности к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, чувства понимания других культур и уважения к ним, умения жить в поликультурной среде» [13, с. 6].

Взгляд Г.Д. Дмитриева на содержание цели поликультурного образования более широк: «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [8, с. 34].

Группа белорусских ученых, И.А. Комарова, О.О. Прокофьева, Т.В. Палиева, дефинируют поликультурное воспитание как целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс, выполняющий культурологическую, образовательно-развивающую, гуманистическую, коммуникативно-интеграционную функции [11].

Поликультурная компетентность способствует расширению представления личности об окружающем мире и о способах взаимодействия с ним в условиях конкретного культурного социума [9, с. 62].

С.В. Бабинова выделяет когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты поликультурной компетентности.

В содержание когнитивного компонента входят знания о национальном многообразии человеческого сообщества, фольклоре, осознание сходств и различий между разными культурами.

Эмоциональный компонент – это желание общаться с людьми другой этнической принадлежности, интерес к другим культурам, а также оценивание характера и поведения людей, исходя исключительно из общечеловеческих гуманистических принципов.

Деятельностный компонент отражает выраженное проявление уважения при взаимодействии с представителями разных культур или отсутствие негативных проявлений по отношению к ним, а также умение сознательно управлять своим поведением в условиях межкультурного взаимодействия [5].



В сегодняшней педагогической дискуссии термин «гетерогенность» используется для характеристики учебной группы. Он описывает различия в отношении тех аспектов, которые считаются актуальными для обучения. Неоднородность обсуждается, прежде всего, в отношении достижений или талантов, а также в отношении возраста, пола и культурного разнообразия в учебной группе.

Работа с гетерогенностью в учебных группах имеет давнюю традицию в немецкой педагогике, особенно в школьном образовании. Однако неоднородность уже давно рассматривается как препятствие для образовательного прогресса. Занятия в школах Германии были ориентированы на вымышленного, среднего ученика, который был образцовым для всех учеников и определял темпы и уровень. Кроме того, структурированная школьная система должна обеспечивать однородность (то есть равенство) в школах.

Певзнер пишет о позитивном понимании многообразия как богатства М.Н. оттенков, когда различия рассматриваются как объединяющий фактор, что позволяет использовать потенциал гетерогенности для достижения синергетического эффекта [14].

В.А. Казанцева формулирует гетерогенность как совокупность показателей степени пестроты, разнородности и богатства оттенков общества [10].

Процесс усиления гетерогенности в образовании происходит под влиянием нескольких факторов:

- необходимость включения в социальное взаимодействие лиц с особыми образовательными потребностями;
- усиление процессов миграции и глобализации, что приводит к расширению национального многообразия в школе [6].

Профессор Фондового университета города Хильдесхайм Ольга Грауманн понимает гетерогенность как источник инноваций и развития. По мнению О. Грауманн, преобладание гетерогенности в обществе не рассматривается как инновационный шаг, хотя многообразие должно стать центром образовательной политики государства. К тому же реализация инклюзивного образования невозможна без признания различий [3].

Авторы видят смысл инклюзивного образования в позитивном отношении к разнообразию учеников, индивидуальные особенности которых должны рассматриваться педагогом не как проблема, а как возможность и необходимость индивидуализации образовательного процесса, то есть, как ресурс.

Речь идет о том, чтобы оценить разнообразие детей и подростков и надлежащим образом учитывать их. Только благодаря справедливым образовательным возможностям можно усилить сплоченность все более гетерогенного общества.

В рамках определения критериев многообразия коллектива существенными являются следующие:

- этническая принадлежность;
- состояние здоровья;
- социальный статус учащегося и его семьи;
- уровень академической успеваемости;
- гендерная принадлежность.

Данные критерии были учтены при разработке комплекса мероприятий по формированию основ поликультурной компетентности.

Фактологической базой исследования явилась МАОУ Московская средняя общеобразовательная школа Тюменского района. В исследовании принимало участие 26 человек 3 «В» класса (экспериментальная группа) и 28 человек 3 «Д» класса (контрольная группа). Формирующий эксперимент осуществлялся в период с 13.02.2017 г. по 31.03.2017 г. [7].

На начальном этапе исследования были выявлены гетерогенные особенности коллективов по ранее определенным критериям. Результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. – Гетерогенные особенности коллектива младших школьников**

Для достижения цели констатирующего этапа исследования авторами был разработан комплекс диагностических методик, направленный на выявление уровня сформированности компонентов поликультурной компетентности младших школьников. Содержание методик соответствует возрастным особенностям, уровню развития учащихся и отражает компоненты поликультурной компетентности, описанные в теоретической части исследования.

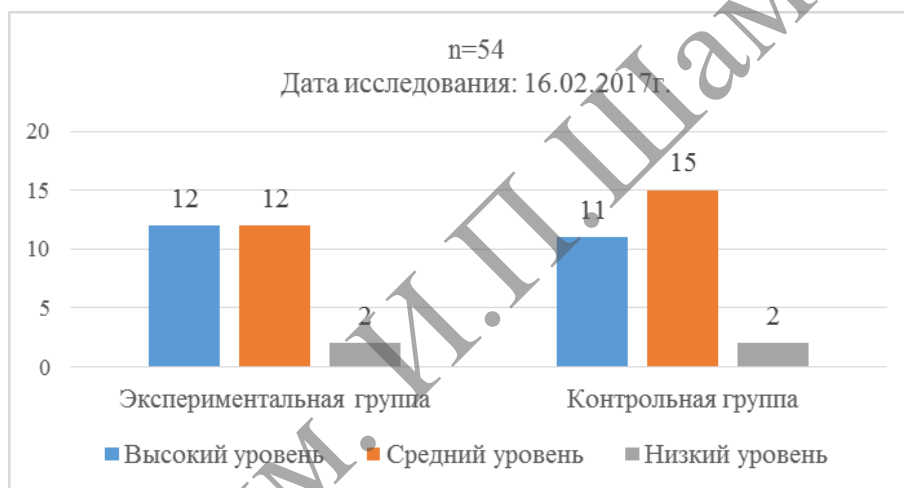
Результаты исследования уровня сформированности компонентов поликультурной компетентности младших школьников представлены на рисунках:

Опрос учителей при помощи диагностической методики «Выявление уровня сформированности деятельностного компонента поликультурной компетентности» демонстрирует преобладание в контрольной и экспериментальной группах высокого уровня сформированности данного компонента у младших школьников.

Результаты исследования наглядно свидетельствуют о необходимости организации работы по формированию основ поликультурной компетентности младших школьников. На данном этапе необходимо было разработать и реализовать комплекс мероприятий, направленный на развитие всех компонентов поликультурной компетентности.



**Рисунок 2. – Результаты исследования когнитивного компонента поликультурной компетентности младших школьников**



**Рисунок 3. – Результаты исследования эмоционально-ценностного компонента поликультурной компетентности младших школьников**

Комплекс содержит в себе различные формы мероприятий и основывается на следующих установках :

- классный час направлен на сплочение коллектива младших школьников, а также на укрепление семейных взаимоотношений, так как семья является важнейшим источником воспитания культурных традиций;

- на уроке окружающего мира формируется представление о России как о многонациональном государстве, создаются условия для воспитания уважительного отношения к представителям различных национальных групп и углубления знаний о национальном составе государства;

- викторина способствует активному вовлечению учащихся в познавательный процесс, содержание викторины направлено на развитие познавательного интереса, творческих способностей учащихся;

- в процессе участия в ярмарке происходит формирование положительного представления о культурах различных народов мира (см. таблицу 1).

**Таблица 1. – Тематическое планирование комплекса мероприятий по формированию поликультурной компетентности младших школьников**

Название мероприятия	Форма проведения	Критерий гетерогенности	Цель мероприятия
«Я и моя семья: семейные традиции»	Классный час	Социальное многообразие	Привлечение внимания к сохранению семейных и культурных традиций
«Книга народов мира»	Проект	Этническое многообразие	Расширение знаний о культурах народов мира
«Россия – многонациональная страна»	Урок окружающего мира	Культурное, социальное, национальное многообразие	Формирование уважительного отношения к людям различных социальных и этнических групп
«Давай устроим праздник»	Викторина	Культурное многообразие	Расширение знаний о праздниках разных народов
«Фестиваль культур»	Ярмарка	Этническое многообразие	Формирование интереса к изучению культур народов мира

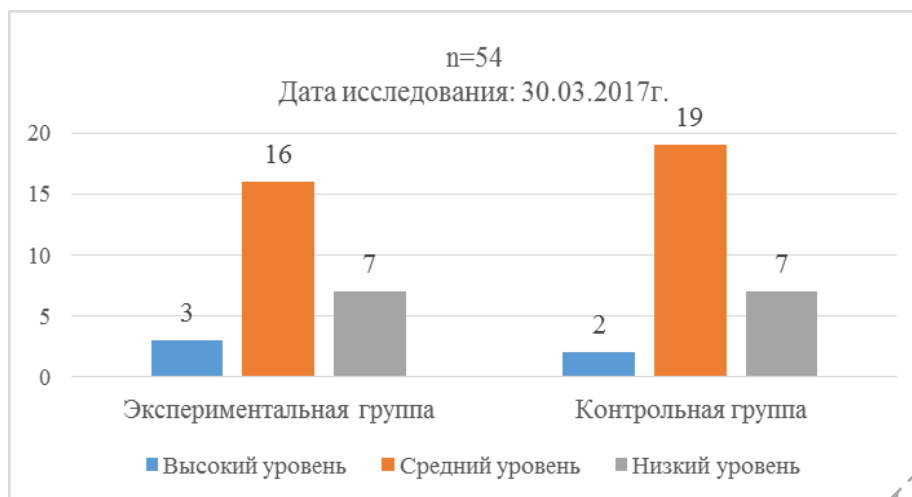
Контрольное исследование уровня сформированности всех компонентов поликультурной компетентности младших школьников было проведено при помощи диагностического инструментария, использованного на констатирующем этапе. Период проведения контрольного исследования: 30.03.2017г. – 31.03.2017 г.

Компарирование результатов представлено на рисунке 4.

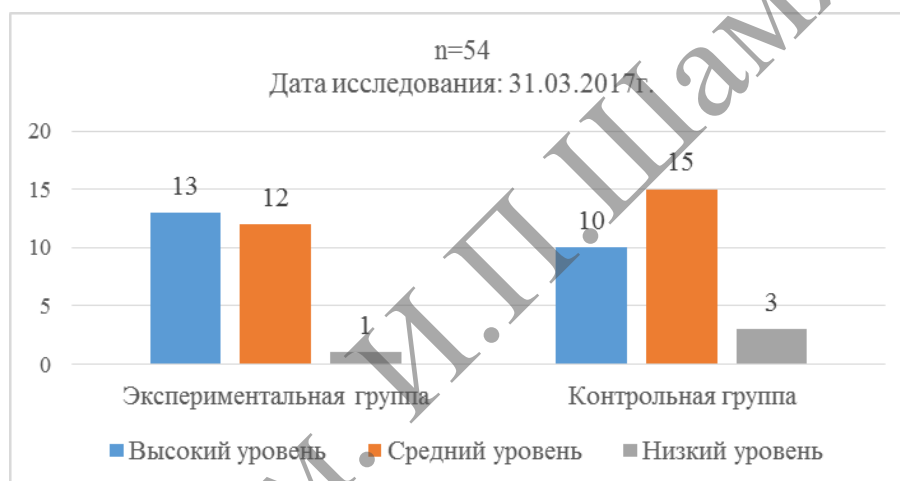
Результаты контрольного опроса учителей показали, что в контрольной и экспериментальной группах уровень деятельностного компонента поликультурной компетентности остался на прежнем уровне.

Использование потенциала гетерогенных особенностей конкретного коллектива при работе по формированию основ поликультурной компетентности повышает эффективность данного процесса.

Положительная динамика отмечается в развитии когнитивного и эмоционально-ценностного компонента поликультурной компетентности в экспериментальной группе. Формирование компетентности личности – процесс, требующий длительного времени, в связи с этим, отмечено незначительное повышение уровня сформированности деятельностного компонента поликультурной компетентности.



**Рисунок 4. – Уровень сформированности когнитивного компонента поликультурной компетентности младших школьников на контрольном этапе исследования**



**Рисунок 5. – Уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента поликультурной компетентности младших школьников на контрольном этапе исследования**

Таким образом, изменения, происходящие в мире, такие, как миграция и глобализация, привели к необходимости развития и формирования качеств личности, способствующих эффективному взаимодействию в гетерогенной и поликультурной среде, а именно – к формированию поликультурной компетентности. Необходимо использовать гетерогенность как ресурс для достижения актуальных целей поликультурного и инклюзивного образования.

#### **Список использованных источников**

1. Encyclopedia of Educational Research. Vol. 3. N.Y., 1992.
2. Gollnick D.M. Multicultural Education in a Pluralistic Society. 5th ed. New Jersey, 1998.

3. Graumann, O. Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule [Текст] // International Dialogues on Education: past and present. — 2016. — №1.
4. International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford, 1994.
5. Бабинова, С. В. Воспитание толерантности младших школьников средствами поликультурного образования: учебное пособие / С.В. Бабинова. — Новосибирск: НИпКиПРО, 2009. — 130 с.
6. Брук, Ж.Ю. Укрепление социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников / Ж.Ю. Брук, Ю.В. Булыгина, О.В. Огороднова // Казанский педагогический журнал; Институт педагогики, психологии и социальных проблем (Казань). — 2016. — № 4. — С. 142–147
7. Брук, Ж.Ю., Феномен гетерогенности коллектива как ресурс для формирования поликультурной компетентности младших школьников / Ж.Ю. Брук, А.В. Марченкова // Проблемы современного педагогического образования. — Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». — 2017. — № 56/4. — С. 190–200.
8. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. — М.: Народное образование, 1999. — 208 с.
9. Жижина, М.В. Культурно-психологическая компетентность личности: содержание и исследование в молодежной среде / М.В. Жижина // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 2. — С. 62–70.
10. Казанцева, В.А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе — актуальная проблема современности / В.А. Казанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 37. — С. 21–25. — [Электронный ресурс]: URL: <http://e-koncept.ru/2015/95627.htm>.
11. Комарова, И.А., Некоторые аспекты поликультурного воспитания детей дошкольного возраста / И.А. Комарова, О.О. Прокофьева, Т.В. Палиева // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. — 2011. — № 4 (33). [Электронный ресурс]: Киберленинка. — <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-polikulturnogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta>. — Дата обращения: 20.05.2018.
12. Крылов, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылов. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
13. Макаев, В.В. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. — 1999. — №4. — С.3–10.
14. Певзнер, М.Н. Педагог в мире многообразия: ведущие идеи и ожидаемые результаты нового международного проекта / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Ширин // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2014. — 448 с. — С. 24–34.
15. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М.: Педагогика — Пресс, 1999. — 527 с.
16. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. — КонсультантПлюс. — [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. — КонсультантПлюс. — [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*И.В. Журлова*  
*Республика Беларусь*

В статье в аспекте миграционных процессов, происходящих в контексте событий мирового уровня, раскрываются сущность, основные проблемы процесса формирования навыков межкультурной коммуникации обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды.

**Ключевые слова:** миграция, культура, религия, поликультурное образование, межкультурная коммуникация, гетерогенная образовательная среда.

### MIGRATORY PROCESSES AS A FACTOR OF FORMING SKILLS OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the aspect of the migratory processes, functioning in the context of world events, essence, the basic problems of forming skills of students' intercultural communication in conditions of heterogeneous educational environment.

**Keywords:** migration, culture, religion, policultural education, intercultural communication, heterogeneous educational environment.

Активные миграционные процессы происходят во всем мире, в том числе и в Республике Беларусь. Это связано с наличием родственных связей между гражданами разных государств, с развитием международного рынка труда, с различным экономическим положением стран и другими социальными и политическими причинами. Кроме данных факторов, на территории Республики Беларусь миграционные процессы обусловлены произошедшими в последние десятилетия политическими и социально-экономическими изменениями, связанными, в первую очередь, с распадом СССР и получением Беларусью статуса независимого государства.

Географическое положение страны в центре Европы, стабильная политическая ситуация в Республике Беларусь привлекают мигрантов из разных стран.

В современной социологической и экономической литературе *миграция* классифицируется по видам, типам, формам, причинам. Выделяются три вида миграции на основе причин: 1) *добровольная миграция* (подразумевает перемещение людей, добровольно покидающих место своего постоянного проживания и переезжающих на новое место жительства в своем или другом государстве); 2) *вынужденная миграция* (перемещение людей с целью поиска убежища); 3) *принудительная миграция* (депортация групп населения) [1].

В последнее время в Беларуси увеличивается число вынужденных мигрантов (вынужденных переселенцев, беженцев).

В начале 1990-х гг. в период становления Беларуси как независимого государства республика принимала ежегодно в среднем около 10 тыс. граждан бывшего СССР (не считая мигрантов из дальнего зарубежья), вынужденно оставивших места своего прежнего жительства. Массовый приток вынужденных мигрантов перерастал в проблему, требующую государственного регулирования. На этой основе в июне 1992 г. была создана Государственная миграционная служба при Госкомитете по труду и социальной защите населения, преобразованная в 1997 г. в Комитет по миграции при Министерстве труда Республики Беларусь.

В начале 2000 гг. в Беларуси лицами, признанными беженцами, в основном являлись граждане стран Центральной, Юго-Восточной Азии и Африки, среди них абсолютное большинство из Афганистана и Эфиопии, а остальные – из стран Содружества Независимых Государств (Грузия, Азербайджан, Таджикистан, Армения) и Палестины [16].

*В 2013 году статистическая картина вынужденных переселенцев изменилась, в основном стали приезжать граждане из Сирии, а с начала 2014 года, особенно в июне-июле, количество лиц, прибывающих на территорию Беларуси, увеличивалось, прежде всего, за счет граждан из Украины. Многие из них приезжали из Луганской и Донецкой областей, но некоторые – и из других регионов, не задействованных в военных действиях. В Беларусь только за июнь-июль 2014 года приехало около 26 тысяч граждан Украины, спасаясь от войны, надеясь на помощь родственников, живущих в нашей стране, всего белорусского общества и государства. За те же два месяца статус беженца попросили 500 человек, приехавших из Украины. Большая часть прибывших украинцев – люди, которые надеются вернуться на родину после нормализации ситуации. Они расселились у друзей, родственников или в центрах временного пребывания. Другие, опираясь на информацию о белорусской стабильности, планируют со временем получить тут гражданство.*

Дополнительную защиту с 2009 года, когда этот статус начал предоставляться в Беларуси, получили 2397 человек. В основном это граждане Украины, Сирии, Йемена, Ирака и Афганистана. Статус этот схож со статусом беженца, но предоставляется на один год с возможностью продления. Беларусь провела достаточно большую работу в отношении принятия большого количества граждан Украины. Но число обратившихся за защитой значительно меньше тех, кто переезжал из Украины в Беларусь – чуть больше 2 тысяч человек, хотя в Беларусь по данным Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев въехало около 100–150 тысяч украинцев [11].

Таким образом, статистика свидетельствует, что Республика Беларусь – многонациональное государство. По данным переписи населения 2009 года, на ее территории постоянно проживали представители около 140 национальностей и народностей. Почти 84 % жителей страны при переписи отнесли себя к коренной национальности – белорусам, 8,3 % – к русским, 3,1 % – к полякам, 1,7 % – к украинцам.

В десятку наиболее многочисленных национальностей Республики Беларусь также входят евреи, армяне, татары, цыгане, азербайджанцы и литовцы [2].



Исходя из обозначенных проблем, в интересах защиты национальной безопасности и упорядочения миграционных потоков в Республике Беларусь разработано и действует миграционное законодательство. С целью законодательного регулирования порядка работы с иностранными гражданами и лицами без гражданства в области обеспечения защиты беженцев и управления миграцией, а также приведения законодательства Республики Беларусь в соответствие с признанными международным сообществом нормами и стандартами был разработан и принят ряд Законов: «О гражданстве Республики Беларусь», «О правовом положении иностранных граждан и лиц без гражданства в Республике Беларусь», «О национальных меньшинствах в Республике Беларусь». В 1995 г. был принят Закон Республики Беларусь «О беженцах», в 2009 г. в Беларуси вступил в силу Закон «О предоставлении иностранным гражданам и лицам без гражданства статуса беженца, дополнительной и временной защиты в Республике Беларусь». На современном этапе миграционные проблемы в республике решаются в рамках Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы (подпрограмма 6. «Внешняя миграция»): постановление Совета Министров РБ 14.03.2016 № 200 [8].

В настоящее время в Витебске, Гомеле, Бресте созданы пункты для проживания лиц, ищущих убежища. Представительство УВКБ ООН в Беларуси инициировало и финансировало создание в Минске Центра медико-социальной помощи беженцам.

Одними из приоритетных задач миграционные органы считают интеграцию беженцев в белорусское общество, трудоустройство иностранных граждан, в том числе профессиональную подготовку молодых людей и детей-сирот из числа беженцев. Иностранцы, признанные беженцами, имеют право на обучение детей в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного и общего среднего образования, а также на медицинское обслуживание несовершеннолетних детей наравне с юными гражданами Беларуси [13]. В своих правах на медицинскую помощь, трудоустройство или занятие предпринимательской деятельностью, на социальное обеспечение, приобретение движимого или недвижимого имущества иностранцы, признанные беженцами, приравнены к иностранцам, постоянно проживающим в республике [18].

Однако, как показывает практика, мигранты отличаются от коренного населения страны в расовом, ментальном, социально-культурном отношении. К тому же они имеют различный уровень образования, профессиональную квалификацию и экономический опыт участия в общественном производстве и ведении домашнего хозяйства. В связи с этим социальная интеграция в Республике Беларусь вынужденных переселенцев, лиц, признанных беженцами, является сложным процессом.

Социальным работникам и социальным педагогам при работе с вынужденными мигрантами и их детьми необходимо, прежде всего, установить критерии и факторы их социальной адаптации в новом обществе. При изучении критериев и факторов социальной адаптации беженцев и вынужденных переселенцев акцент делается на оценке жизненных ориентаций, ценностных устремлений, на определении динамики поведения на рынке труда, на выяснении

их социальных предпочтений и возможных средств самозащиты, на выявлении установок на определенную модель социального поведения. Формирующееся адаптационное поведение зависит от того, как мигранты оценивают свое экономическое положение, обстановку как на новом месте поселения, так и в стране в целом, а также от того, какими средствами обеспечивают выживание и развитие себя и своей семьи, какова степень их интернальности (опоры на собственные силы) и экстернальности (опоры на государство).

Социальные исследования позволили выделить ряд следующих критериев и факторов социальной адаптации мигрантов:

1) сохранение своих культурных ценностей и, в то же время, полное принятие культуры принявшей их страны, способность таким образом соединить различные ценности, чтобы освоить и принять новые культурные нормы и правила, сохраняя свою самобытность;

2) наличие условий для самореализации (получения образования, профессии, карьерного роста и т. д.). Отсутствие этих условий оказывается в некоторых случаях не менее важным препятствием для успешной адаптации, чем неудовлетворенность материальных потребностей;

3) полноценное общение и взаимодействие с местным населением. Отсутствие общения приводит к возникновению чувства отчужденности, ненужности и бесполезности;

4) степень удовлетворенности проживанием в другой стране – «социальное самочувствие»;

5) чувство принадлежности к определенной социальной группе нового для них общества, осознанное соотнесение себя с ней (новая самоидентификация);

6) характер адаптивной деятельности переселенцев;

7) временная протяженность;

8) заинтересованность и добросовестность в труде, сознательное отношение к делу, инициативное включение в работу, стремление к наибольшей реализации своих возможностей;

9) социальный статус индивида на новом месте поселения;

10) психологическая удовлетворенность человека окружающей средой. Отсутствие удовлетворенности может сопровождаться депрессивным настроением, тревогой, беспокойством; осознанием неспособности справиться с ситуацией, приспособиться к ней; некоторым снижением продуктивности в повседневных делах; склонностью к драматизации поведения [5].

Немаловажное значение в отношении социальной адаптации мигрантов имеют следующие факторы: 1) направленность расселения беженцев и вынужденных переселенцев по типу «село – город»; 2) общинно компактный или разрозненный тип расселения; 3) социальный опыт; 4) наличие прошлого адаптивного опыта; 5) уровень образования; 6) характер и условия деятельности; 7) индивидуальные и личностные особенности членов рабочих коллективов, способов влияния и взаимовлияния в процессе служебной деятельности; 8) характер межличностных отношений в общине, направленность неформальных норм, царящих в общине, строгость их претворения в жизнь [5].

Как показывает практика, приспособление к новому окружению, к новой социальной среде – наиболее сложная и болезненная для мигрантов часть общего

процесса адаптации в местах расселения. Этот процесс может «затянуться» или не произойти вовсе по ряду причин: из-за непривычных, часто контрастных по отношению к местам выхода природно-климатических условий; из-за заметных отличий от местного населения – в менталитете, религии, обычаях и традициях, а также по психологическим причинам.

Актуальным при определении форм и методов социальной работы с беженцами является рассмотрение их потребностей. Потоки беженцев в определенной степени усугубляют различные социальные проблемы и создают ряд негативных последствий для общества в целом. Неустроенные вынужденные переселенцы и беженцы осложняют внутреннее положение в стране: отмечаются примеры негативного отношения к ним со стороны постоянно проживающего на данной территории населения. Нередко миграция становится причиной возникновения межнациональных конфликтов, проявления криминогенных сил в обществе. Большие миграционные потоки ведут к перенаселенности ряда районов, что вызывает определенные осложнения: падение уровня жизни населения, рост безработицы, бедности, бездомности. В этом случае виктимизация контингента переселенцев, формирующаяся аддиктивность, совершаемые правонарушения выступают сложными, взаимодействующими социальными явлениями, требующими своевременного реагирования со стороны правоохранительных органов, социальных, социально-педагогических и психологических служб

Отсюда проблемы вынужденной миграции сегодня обсуждаются на самых высоких уровнях. В поле зрения находятся вопросы и экономической, и социальной, и культурной интеграции переселенцев. При этом отдельное внимание уделяется проблемам культурного разнообразия и межнациональных, в первую очередь разноязычных контактов, осуществляемых как на локальном, так и региональном, и международном уровнях. Не случайно ЮНЕСКО объявила 21 мая днём, когда весь мир отмечает культурное многообразие мира. Эта организация также приняла «Всеобщую декларацию ЮНЕСКО о культурном разнообразии» [19].

В ряду современных исследований отмечается, что проблемы культурного и социального многообразия общества тесно связаны с проблемами социализации личности.

Как известно, в процессе социализации подрастающего поколения значимую роль играет учреждение образования. Оно постепенно формирует в ученике нравственные нормы и определенные стандарты поведения. Но в условиях положения мигрантов процесс социализации учащегося существенно изменяется. Он связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в прежних условиях. Попадая в другую страну, детям необходимо адаптироваться к новой культуре, овладеть новыми ценностями, которые нередко противоречат их традиционным ценностям и нормам, что приводит к напряженным отношениям и неизбежным конфликтам в классе, учебной группе, в семье.

Нередко положение детей-мигрантов в школе наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны приводит к тому, что они чувствуют себя неловко, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов. Стремление же сохранить собственную идентичность,

приверженность прежним ценностям лишь психологически «обостряет» их пребывание в школе. Все эти проблемы могут подорвать возможности ученика-мигранта получать позитивные ощущения за пределами семьи, в другой социальной группе [4].

Отсюда первым немаловажным аспектом решения данной проблемы является работа с учениками-мигрантами *по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности*. Для вынужденных мигрантов проблема адаптации к новой культурной среде является весьма актуальной. Знания об этнопсихологических особенностях и культуре других народов, населяющих страну, в которую они приехали как на новое место жительства, чрезвычайно важны для успешной адаптации к новым культурным условиям [14].

Психолого-педагогической основой формирования межкультурной коммуникативной компетентности учащихся (как мигрантов, так и коренного населения) выступает воспитание *толерантного поведения* (толерантность – терпимость к чужим мнениям, верованиям, стилю поведения, образу жизни). С этой целью в образовательно-воспитательных учреждениях должна реализовываться психолого-педагогическая система работы, включающая внеурочную деятельность, основанную на активных методах обучения; внеучебную просветительскую деятельность по проблеме толерантности среди учащихся, родителей; работу с педагогическим коллективом в рамках педагогических советов, учительских конференций, в ходе групповых консультаций и тренинговых занятий с учителями [9].

В процессе формирования межкультурной коммуникации детей-мигрантов и детей-белорусов весьма важно, учитывая специфику данной проблемы, научить их применять в общении *эмпатический* подход, то есть мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека с опорой на правило: «Поступай с другими так, как они поступали бы сами с собой». В психологии этот метод называется методом подстройки. Он заключается в том, что человеку нужно подстроиться к партнеру через подражание его внешнему поведению (проникнуть в быт, обычаи, нравы и т. д.) [12]. Опыт, приобретенный с помощью эмпатии, – это опыт включения в другую культуру, позволяющий лучше и глубже понять ее этнические стереотипы.

Эмпатический подход является социально-психологической основой взаимодействия людей разных культур и религий, что особенно важно.

Религия и религиозные организации традиционно выступали и выступают в качестве важнейшего фактора социализации человека после семьи. Как известно, религиозная ситуация в мире складывается на основе исповедания следующих традиционных религий: православие, католицизм, протестантство, ислам, индуизм, буддизм, а также многих ответвлений от них или культов. Каждая из этих религий и конфессий формировала у этносов, их исповедующих, определенные особенности мышления, традиции, нормы поведения, определяя религиозную идентичность.

Религиозная идентичность выступает зачастую как концентрированное выражение мироощущения человека (религиозная идентификация – процесс, в ходе которого индивид причисляет себя к определенной религии и вероисповеданию). В наше время естественное стремление к родным корням,

этническая и религиозная идентификация принимают подчас резкие и негативные формы, сопровождаются нетерпимостью по отношению к представителям других этносов (особенно живущих по соседству), носителям другой религии и культуры. Поэтому позитивное разрешение социальных, экономических и политических проблем нельзя осуществить без сбережения и развития ценностей национальных и религиозных культур, признания равноценности религиозных постулатов различных конфессий.

Исходя из сказанного, эффективность межкультурных коммуникаций в образовательной среде определяется наличием конструктивных и *толерантных отношений между представителями различных религиозных конфессий*, к числу которых следует отнести как учащихся и их родителей, так и школьных педагогов. Как показывает практика, религиозная идентификация субъектов образовательного процесса традиционно определяется, прежде всего, их этнической принадлежностью.

Следует помнить, что у многих этносов религия оказывает влияние на деловую жизнь, в том числе на распорядок дня, количество рабочих месяцев и дней в году, традиции семейной жизни и т. д. Поэтому в процессе профессионального взаимодействия педагога с детьми и их родителями, которые являются представителями другой религиозной конфессии, следует учитывать специфические требования религиозных постулатов, которые определяют устои жизни этой семьи; проявлять эмпатию, толерантность, уважительное отношение к религиозным и культурным ценностям, признаваемым в семье.

В настоящее время компетентное и бесконфликтное общение в педагогическом процессе зависит от уровня общей образованности учителя, учета особенностей поведения детей и их родителей, обусловленных их религиозной принадлежностью. Межконфессиональные отношения – это общение представителей различных конфессиональных групп в самых разнообразных сферах жизни и деятельности человека, включая и образовательную сферу. Педагоги делают акцент на важности когнитивной составляющей данного понятия: «*Культура межконфессиональных отношений* – наличие у человека представлений о сути своей религиозной культуры, уважения и понимания других религиозных культур, наличия стремления к взаимопониманию с представителями других конфессиональных групп» [15]. Следовательно, педагогам также необходимы знания по основам религиоведения с целью предотвращения конфликтных ситуаций и непонимания при взаимодействии с учащимися и их семьями, принадлежащими к различным конфессиональным группам.

Значительная роль в этом плане отводится формированию у педагогов межконфессионального мышления, которое обладает следующими характеристиками:

- положительное отношение к религии даже при наличии собственных атеистических установок;
- толерантное отношение к внешним проявлениям религии: ношению хиджаба, нательных крестов и т. д.;
- отсутствие принципиальных религиозных ориентиров при выборе делового партнера;

- отсутствие принципиальных религиозных ориентиров при выборе друзей, знакомых и приятелей;
- признание ценности и равнозначности нравственных постулатов других религиозных учений;
- отсутствие негативных эмоций и соблюдение этических норм в процессе общения с представителями разных вероисповеданий;
- уверенность в том, что представители различных религиозных взглядов могут жить в мире и согласии на одной территории [15].

В настоящее время прослеживается тенденции культурологического подхода к процессу формирования личности учащегося, включающего воспитание религиозной толерантности и культуры межконфессиональных отношений. Можно выделить следующие базовые компоненты содержания процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений у учащейся молодежи:

- интериоризация учащимися универсальных общечеловеческих ценностей, отраженных в различных религиозных учениях, диалог между различными культурами и народами, свобода, равенство, человечность;
- освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и религиозной культур: художественных, музыкальных, литературных, нравственных путем ознакомления, их охрана и возрождение в творческих видах деятельности;
- развитие опыта гражданского поведения; отстаивание религиозных прав человека, проявление учащейся молодежью религиозной терпимости; проектирование поведения в поликонфессиональной среде.

В последнее время появляется много научных работ, статей, посвященных *поликультурному (мультикультурному, межкультурному) образованию*, как ведущему пути формирования у представителей различных этносов навыков конструктивной межкультурной коммуникации. Все они в той или иной степени рассматривают аспекты обучения и воспитания, учитывающие культурное многообразие мирового сообщества. В связи с этим обратимся к рассмотрению понятий «культура» и «образование» как ключевых аспектов представленной выше категории – «поликультурное образование» [3], [4], [17].

Как известно, понятие «культура» включает в себя большой спектр определений, классифицировать которые можно по различным критериям. Прежде всего, с понятием «культура» ассоциируют кино, театр, музыку, книги и другие виды интеллектуальной и художественной деятельности. В межкультурном образовании культура рассматривается в гораздо более широком смысле – это «ценности и системы поведения, которые позволяют некоторым группам населения осмыслить окружающий их мир. Это сложное понятие, и попытка понять культуры, включая и вашу собственную, включает необходимость изучения многих сторон жизни. Некоторые из них можно увидеть без труда, для других же придется копать глубже» [9, с. 26].

В понятии «образование» в данном контексте рассматриваются следующие компоненты: *знания*, т. е. содержание, с которым работают участники образовательного процесса; *умения (навыки)* – практические действия, которые могут быть самостоятельно осуществлены участниками в реальной жизни;

*ценности*, дающие возможность осознания значимости приобретения и применения знаний и умений. Таким образом, можно говорить, что поликультурное образование – это комплекс знаний, умений и ценностей, основанных на признании и развитии свободы, демократии, солидарности и прав человека, ведущих к развитию, взаимодействию и взаимообогащению культур [17].

Опираясь на педагогическую практику, содержание термина «поликультурное образование» можно представить следующим образом:

✓ междисциплинарный комплекс знаний, умений и ценностей, дающий осознание уникальности и неповторимости каждой из культур современного мира;

✓ искусство говорить обо всем на своем языке, уважая и понимая язык других. «Мир без границ»;

✓ развитие личности в результате изучения проблем существования и взаимодействия различных культур;

✓ формирование общечеловеческих ценностей посредством изучения культур разных народов;

✓ необходимый элемент всесторонней образованности любого человека, приобретаемый через общение между народами, внутри своей страны, в отдельной организации (школе) на всех уровнях развития общества [21].

На этой основе можно заключить, что поликультурное образование включает в себя: 1) изучение других культур с позиции целостности и ценности мирового культурного пространства (самообразование, школьные курсы истории, мировой художественной культуры, экскурсии, туризм, Интернет и т. д.); 2) совместное общение; 3) взаимное полезное действие [10].

Целью поликультурного образования может рассматриваться укрепление основ взаимоотношений между людьми, разными обществами, культурными группами.

Особенностью поликультурного образования является то, что его цели и задачи могут реализовываться на различных предметных материалах и в различных контекстах. Другими словами, содержание поликультурного образования может раскрываться и в учебной деятельности, и в воспитательной работе, и в условиях среднего, высшего, а также дополнительного образования. При этом важно учитывать непрерывность поликультурного образования как процесса [20].

Известный российский исследователь Г.Д. Дмитриев, используя термин «многокультурное образование», предложил следующие ступени становления многокультурной личности [6, с. 40–47].

1. *Толерантность*. Предполагает развитие у индивида терпимости и либерального отношения к культурным различиям, даже если, на первый взгляд, они кажутся неприятными и абсурдными; формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов оценки и понимания относительности их точности.

2. *Понимание и принятие другой культуры*. Предполагает изучение и оказание поддержки в понимании культурных различий, с которыми дети приходят в школу.

3. *Уважение культурных различий.* Предполагает восхищение и высокую оценку культурных различий. Уважающий культурные различия учитель и побеседует с родителями того ученика, который отличается от остальных школьников, дав им понять, что он признает и принимает культуру их ребенка, и постарается воспитать толерантность и уважение ее у других школьников.

4. *Утверждение культурных различий.* Предполагает активную позицию. Для индивида на этом уровне не возникает вопроса: дружить или не дружить с тем, у кого иная форма носа, иное этническое происхождение, цвет кожи, разрез глаз, пол или род.

Исходя из представленных Г.Д. Дмитриевым ступеней становления многокультурности личности, а также с целью совершенствования этно-психологической подготовки учителей к взаимодействию в условиях гетерогенной среды с учащимися-инофонами мы разработали тренинг межкультурной коммуникации для подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации. Тренинг направлен на развитие навыков межкультурной коммуникации педагогов, психологов, социальных работников (педагогов социальных) и способствует формированию системы знаний и умений в области межкультурной коммуникации, необходимых в профессиональной деятельности названных специалистов [7].

Представленный курс тренинговых занятий включает 34 учебных часа. Весь материал представлен в следующих разделах:

Раздел I. Теоретические основы проблемы межкультурной коммуникации (Многокультурность и межкультурное образование: сущность понятий и общая характеристика; Виктимогенность жизненных ситуаций и проблемы межкультурной коммуникации мигрантов и беженцев).

Раздел II. Учебные материалы к занятиям для обучающихся в группах тренинга межкультурной коммуникации (Поликультурность как ведущий принцип воспитания личности в современном мире; Культурное многообразие. Взаимовлияние культур как источник их развития; Толерантность и эмпатия как условия эффективной межкультурной коммуникации; Мы – разные. Мы – равные. Самобытность и содержательные различия культур; Конструктивное взаимодействие как основа взаимопонимания в межкультурной среде; Дискуссия как форма выражения плюрализма в многокультурном мире; Нации и национальные отношения в условиях вынужденного переселения и миграции; Круглый стол: «Принципы, подходы, формы и методы межкультурного образования в учебно-воспитательном процессе»).

Раздел III. Методические рекомендации для ведущего тренинга межкультурной коммуникации.

Таким образом, тренинг предполагает решение следующих задач:

- развитие умений и потребности в познании других людей;
- содействие пониманию реальностей взаимозависимого мира, положительной оценке различий и многообразия, развитию положительного отношения к другим обществам и культурам;
- формирование знаний и умений использовать информацию о различных культурах и религиях в процессе взаимодействия с представителями других культур и национальностей;



– формирование профессионально значимых качеств и умений специалистов (гуманизм, ответственность, позитивность, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, рефлексия и др.);

– развитие лидерских навыков, умений эффективной работы в группе, высказывания собственной позиции, распределения ответственности;

– формирование значимых для личности навыков самооценки, структурирования собственного опыта, обобщения информации.

Апробация тренинга в работе с педагогами школ г. Мозыря позволила сделать следующие заключения. Задания тренинга способствовали развитию у участников межкультурных качеств: симпатия, гибкость, терпимость, интерес к другим культурам, общительность, доброта, терпение, интеллектуальное любопытство и широкий кругозор. Эти качества, по нашему мнению, являются базовыми и универсальными межкультурными качествами, позволяющими устанавливать подлинное взаимодействие между разными культурными группами.

#### Список использованных источников

1. Акмалова, А.А. Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие для вузов по специальности «Социальная работа» / А.А. Акмалова, В.М. Капицин. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 22 с.

2. Анализ статистических данных о демографической ситуации в Беларуси // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bizinfo.by/current-news/analysis-of-statistical-data-on-the-demographic-situation-in-belarus.html>. – Дата доступа: 10.09.2018

3. Буйко, Т.Н. Поликультурность как принцип воспитания: от теоретического понятия к практике имитационной игры / Т.Н. Буйко, Е.Ю. Смирнова // Воспитание в современных условиях: сб. науч. ст. / науч. ред. О.Л. Котикова. – Минск: НИО, 1999. – С. 18–35.

4. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование цели и измерения // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ / Д. Бэнкс. – М.: Инноватор, 1996. – С. 15–19.

5. Гриценко, В.В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова. – М.: Форум, 2015. – 224 с.

6. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

7. Журлова, И.В. Тренинги по формированию опыта работы в гетерогенной среде: практикум/сост. И.В. Журлова, Г.Н. Витовская, И.Д. Стельченко; под ред. И.В. Журловой. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2017. – 246 с.

8. Законодательство Республики Беларусь о беженцах и другие нормативные правовые документы по вопросам миграции / сост. Л.М. Серикова. – Минск: Тесей, 2000. – 196 с.

9. Идеи, средства, методы и работа в области межкультурного воспитания взрослых и молодежи: учеб. сб. / Европейская молодежная кампания против расизма, ксенофобии, антисемитизма и нетерпимости «Все различны – все равны» / Страсбург: Европейский молодежный центр. – 242 с.

10. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В. Величко [и др.]. – 2-е изд., доп. – Минск: Медисонт, 2001. – 168 с.

11. Какой путь проходят беженцы, чтобы жить в Беларуси // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gomel.today/rus/article/society-652/> – Дата доступа: 18.10.18.

12. Крылова, Н.Б. Мультикультурное образование / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Инноватор, 1996. – 180 с.
13. Манукьян, Э. Помощь детям из семей беженцев / Э. Манукьян // Социальное обеспечение. – 2004. – № 10. – С. 27–32.
14. Межкультурное образование в школе / В.В. Величко [и др.]. – Минск: ТЕСЕЙ, 2001. – 168 с.
15. Миттер, В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 37–48.
16. Права человека и беженца / Популярная библиотека прав человека. – Вып. 5. – Минск: Представительство ООН в Республике Беларусь, 2000. – 32 с.
17. Рюлькер, Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ / Т. Рюлькер // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 64–81.
18. Саматя, В. Становление национальной системы защиты беженцев в Республике Беларусь: организационно-правовые аспекты / В. Саматя // Журнал международного права и международных отношений. – 2005. – № 4. – С. 46–51.
19. Тодорович, И. Решение проблемы беженцев в начале XXI в. / И. Тодорович, Ю. Моргун, А. Селиванов // Журнал международного права и международных отношений. – 2005. – № 1. – С. 29–34.
20. Ideas, resources and activities for informal intercultural education with young people and adults. Strasbourg: European Youth Centre, 1995. 211 p.
21. Jokikokko, Katri / Teachers' intercultural learning and competence University of Oulu, Faculty of Education, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland Acta Univ. Oul. E114, 2010.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

***О.С. Кочубей***

*Республика Беларусь*

Статья посвящена актуальным проблемам учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь, а именно, её психологической составляющей. Указано, что качество учебной деятельности студентов-иностранцев во многом зависит от их успешной адаптации к условиям обучения в белорусской высшей школе. Проанализированы основные трудности в учебной деятельности, возникающие в адаптационный период обучения иностранных студентов в учреждениях высшего образования, предложены результаты психологической диагностики процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в высшей школе Республики Беларусь.

**Ключевые слова:** адаптация, психологическая адаптация, иностранные студенты, учебная деятельность, адаптационные трудности, учебно-познавательные трудности, коммуникативные трудности.

## PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TRAINING ACTIVITIES FOR FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS

*This article is devoted to actual problems of training activities for foreign students in higher education of the Republic of Belarus, namely its psychological component. Indicated that the quality of the training activities of foreign students is largely dependent on their successful adaptation to training in high school. Analyzed the main difficulties in training activities arising in the adaptation period of study of foreign students in Belarusian high school, offered the results of psychological diagnosis the process of adaptation of foreign students to the conditions of learning in higher education of the Republic of Belarus.*

**Keywords:** *adaptation, psychological adaptation, foreign students, educational activities, adaptation difficulties, cognitive difficulties, communication difficulties.*

Иностранные студенты являются особой социальной группой, которая испытывает повышенное психоэмоциональное воздействие, связанное с изменением условий жизни, обучения, языковым барьером, новизной и сложностью материала и особенностями психологических состояний. Поэтому, рассматривая психологические особенности учебной деятельности иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь, первостепенное значение необходимо уделить проблеме адаптации студентов-иностранцев к условиям обучения в высших учебных заведениях нашей страны. Проблемы пребывания иностранных студентов в белорусских учреждениях высшего образования во многом близки тем затруднениям, с которыми встречаются их отечественные сокурсники на этапе овладения знаниями и навыками профессиональной деятельности.

Адаптация иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования на современном этапе – одна из наиболее значимых проблем педагогики высшей школы. Эта проблема рассматривается учёными как составляющая часть процесса адаптации к профессиональной деятельности. В центре внимания исследователей находятся изменения, происходящие в структуре личности на этапе профессиональной подготовки (Г.И. Насырова, М.У. Пискунов, В.М. Дугинец, Л.С. Шубина и др.).

В учебно-образовательном процессе высшей школы психологическая адаптация является системной организацией и имеет важное значение при формировании целенаправленной активности личности, поскольку отношения между человеком и средой зависят преимущественно от психологической адаптации.

Для иностранных студентов, прибывших на учебу в Республику Беларусь, нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Начинается процесс приспособления к новым условиям внешней и внутренней среды. По сравнению с белорусскими сверстниками иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в университете, подвержены большим стрессам при включении в студенческую жизнь.

Часто студенты-иностранцы не проявляют интереса к традициям и обычаям чужой страны, противопоставляют свою культуру тому, что видят в Беларуси. Это довольно серьёзно затрудняет адаптационный процесс, что, в свою очередь, негативно отражается на качестве учебной деятельности, прежде всего на мотивации, а также существенно влияет на показатели умственной и физической работоспособности студентов. По сравнению с отечественными сверстниками иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в высшей школе, подвержены большим стрессам при внедрении в студенческую жизнь. М.А. Иванова относит студентов-иностранцев к группе риска, склонной к девиантному поведению, в том числе к суицидальному, отмечая, что одной из главных причин такого поведения является сложность адаптации именно к образовательному процессу в высшей школе [4].

Учебно-познавательные трудности иностранных студентов связаны, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы [1, с. 32].

Психолого-педагогической задачей преподавателей в процессе работы с иностранными студентами является воспитание иностранного студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться, а также оказывать влияние на формирование у студентов-иностранцев новых ценностных ориентаций, положительно влияющих на их мотивацию, устранение повышенной тревожности в процессе обучения в высшей школе Республики Беларусь [3].

М.И. Витковская выделяет следующие критерии подготовленности студентов-иностранцев к обучению в белорусской высшей школе:

- когнитивный критерий, который предполагает осознание студентами цели своего обучения в учреждениях высшего образования, а также овладение системой знаний о том, каким образом эта цель может быть достигнута;
- эмоционально-волевой критерий выражает наличие у студентов-иностранцев личностного отношения к характеру и результату обучения, умения строить межличностные отношения; наличие определенных коммуникативных навыков; умение выявлять и преодолевать трудности; наличие положительных ценностных ориентаций и нравственных качеств;
- действенно-практический критерий определяет степень интенсивности участия студента в самостоятельной деятельности по социальной адаптации [2, с. 281].

С целью выявления психологических проблем в учебной деятельности иностранных студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь нами было проведено исследование среди иностранных студентов в УО МГПУ им. И. П. Шамякина. Для этого был использован опросник «Социально-психологическая дезадаптация личности» [5] и анкетирование.

В исследовании приняли участие 30 иностранных студентов первого курса и 30 иностранных студентов второго курса дневного отделения УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Средний возраст студентов 1 курса – 18 лет; второго – 19 лет. Исследование было проведено 2017–2018 учебном году.

В результате диагностики мы выявили, что у большинства иностранных студентов возникают значительные трудности в *адаптационный период*: у 50 % обследованных студентов процесс адаптации продолжается вплоть до третьего курса, что связано с индивидуально-психологическими особенностями личности; 10 % студентов-иностранцев имеют низкий уровень адаптированности, что может быть связано с низкой мотивацией учения.

В процессе анкетирования студентов-иностранцев выявлены следующие причины их эмоциональных переживаний в адаптационный период: большая учебная нагрузка (73 %), тоска по дому (37 %), трудность привыкания к коллективу (20 %).

По данным проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что самые высокие ранговые места занимают трудности социально-психологической, эмоционально-волевой и социально-бытовой адаптации, большинство из которых не преодолеваются студентами-иностранцами на протяжении первого года обучения. Далее следуют трудности социальной и дидактической адаптации, на преодоление которых уходит от полугода до года.

Анализ проводимых индивидуальных бесед с иностранными студентами позволил выявить следующие положительные моменты. Так в ходе успешного адаптационного периода у них наблюдается:

- осознание важности адаптации и понимание сущности такого качества личности, как адаптированность;
- появление профессионального интереса и положительного отношения к обучению специальности в нашей стране;
- стремление к самостоятельной работе, организованность, активность, контроль процесса собственной учебной деятельности;
- желание заниматься самовоспитанием и самообразованием;
- осознание полезности рациональной организации свободного времени в рамках проживания в студенческом общежитии;
- понимание множественности перспектив использования собственного внутреннего потенциала для дальнейшего профессионального роста.

Другой значительной психолого-педагогической проблемой является *мотивация учебной деятельности* иностранных студентов в процессе обучения в высшей школе Республики Беларусь.

Под учебной мотивацией понимают вид мотивации, включенной в деятельность учения, а мотив учения понимается как направленность активности учащегося на те или иные стороны учебной деятельности [6]. Учебная мотивация определяется рядом факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими студентами); субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к студенту,

к делу и спецификой учебного предмета [6]. Учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить следующие мотивы: достижения, самоутверждения, идентификации, аффилиации, саморазвития. Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Ее еще часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности [7].

Изучение ведущих мотивов учения позволило нам выявить уровень сформированности основного компонента учебной деятельности у студентов-иностранцев. На базе Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина мы провели исследование мотивационно-целевой стороны адаптации иностранных студентов к процессу обучения в высшей школе Республики Беларусь.

Анализ мотивов поступления иностранных студентов в зарубежный университет показал, что большинство поступили в университет по своему желанию. Интерес к любимому учебному предмету как ведущий мотив выбора профессии в исследуемых группах превалировал лишь у 25 % респондентов. Большинство же студентов-иностранцев (61 %) при поступлении в вуз преследовали другие цели и были движимы иными мотивами. В то же время интерес к профессии учителя заметно снижен. 20 % респондентов на вопрос анкеты «Изменилось ли Ваше отношение к будущей профессии с поступлением в университет?» усомнились в правильности своего выбора, 49 % – затруднились ответить на данный вопрос и только 31 % респондентов испытывает больший интерес к профессии учителя, чем прежде. Кроме того, 50 % студентов в дальнейшем хотят заниматься деятельностью, не связанной со специальностью, 30 % – заниматься непосредственно педагогической деятельностью, 17 % – сочетать педагогическую деятельность и научную работу и 3 % – посвятить себя только научной работе.

Иностранные студенты мало боятся трудностей, возможно в некоторых ситуациях готовы рисковать, что является важным моментом в их профессиональном и личностном становлении. Основным мотивом обучения для иностранных студентов является мотив «получение диплома», что говорит о доминировании внешнего мотива получения профессионального образования. Мотивы «приобретение знаний» и «овладение профессией» выражены несколько в меньшей степени. Однако, при анкетировании иностранных студентов среди мотивов поступления в университет, реально действующих мотивов обучения и профессиональных мотивов наибольшие значения получены по параметру «профессиональные мотивы». Это означает, что мотивация учения студентов во многом ориентирована на будущее.

Анализ по методике «Мотивация обучения в вузе» (Е.П. Ильина) показал, что внутренняя мотивация к овладению профессией и приобретение знаний значимы для иностранных студентов. Познавательные мотивы приобретения

знаний побуждают их узнавать новые факты, преодолевать трудности в процессе познания, овладевать научными знаниями, проявлять познавательную активность (рассуждать, преодолевать препятствия при решении задач).

Таким образом, в целях ускорения и усовершенствования мотивационного компонента адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования целесообразно:

1) создавать условия для познавательно-информационного приспособления студентов-иностранцев к новому окружению, структуре белорусской высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, своим обязанностям;

2) познакомить с содержанием профессиональной подготовки в университете для формирования положительного отношения к выбранной специальности;

3) способствовать процессам внутренней интеграции групп студентов-иностранцев и объединению этих групп с отечественными и иностранными студентами других курсов факультета и университета;

4) готовить студентов к новым формам и методам учебной работы в учреждении высшего образования.

Среди факторов, влияющих на успешность учебной деятельности иностранных студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь, особое место занимает формирование здоровой самооценки личности студента-иностранца. Начальный период обучения в высшей школе связан с социальными переменами, ломкой прежних стереотипов, стрессовыми ситуациями и высокой степенью тревожности.

Ю.С. Бабахан отмечает значимость самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации, так как адаптация – это всегда тот или иной вид балансирования внутреннего и внешнего, индивидуального с общественным. Важным предпосылочным условием успешной адаптации студента является наличие у него способности правильно оценивать свои возможности как в отношении предъявляемых ему учебных заданий, так и в отношении его распорядка и правил, определяющих их выполнение [8]. Поэтому у иностранного студента, особенно на начальном этапе обучения в высшей школе, могут возникнуть проблемы с самооценкой и эмоциональной саморегуляцией в учебной деятельности, что значительно снизит мотивацию и качество профессиональной подготовки.

С помощью методики САН (Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение) [5] была проведена экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения студентов-первокурсников. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемых просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемые отмечают степень выраженности той или иной характеристики своего состояния. Студентам было предложено описать свое состояние в данный момент с помощью таблицы, состоящей из полярных признаков.

Студенты-иностранцы в каждой паре выбирали ту характеристику, которая наиболее точно описывает состояние, и отмечали цифру, которая наиболее точно соответствует степени выраженности данной характеристики. Проанализировав

ответы студентов, было выявлено, что 78 % студентов-первокурсников считают свое самочувствие хорошим. Они чувствуют себя сильными, работоспособными, полными сил, здоровыми, бодрыми. 22 % респондентов оценивают свое самочувствие как плохое. Из них 10 % – ощущают себя разбитыми, обессиленными, изнуренными.

По категории «активность» в ходе исследования были получены следующие результаты. У 70 % студентов получены оценки состояния в диапазоне 50–55 баллов, что свидетельствует о состоянии нормы (они считают себя активными, подвижными, быстрыми, увлеченными; присутствует желание работать); 30 % опрошенных отмечают в период адаптации состояние пассивности, бездеятельности, сонливости, рассеянности; преобладает желание отдохнуть.

Анализ категории «настроение» показал, что 76 % респондентов считают себя жизнерадостными, радостными, спокойными, оптимистичными, у 24 % опрошенных отмечается пониженное настроение, что проявляется в унылости, озабоченности, пессимистичности.

Для диагностики социально-психологической адаптации первокурсников был использован опросник К. Роджерса и Р. Даймонда [5]. Методика позволяет измерить характеристики, соответствующие образу адаптированного человека, определить субъективное состояние благополучия или неблагополучия.

Эмоциональный комфорт, проявляющийся в спокойном, уравновешенном состоянии, когда человек всем доволен, оптимистичен, открыто выражает свои чувства, свободен от страха и тревоги, испытывают 70 % респондентов. Этот показатель подтверждает данные методики САН. По показателю «самопринятие» были получены более низкие результаты. Только 62 % опрошенных признались, что понимают и ценят себя, остальные 38 % – больше видят в себе недостатков, чем достоинств. Достаточно высокие проценты получены по показателю «интернальность». Так 85 % иностранных студентов считают себя людьми ответственными, способными принимать решения и настойчиво достигать цели. Интересные результаты обнаружены по показателям «доминирование» – «ведомость»: 67 % респондентов оценили себя как стремящихся к доминированию, а 33 % студентов комфортнее ощущают себя в ситуации ведомости.

Таким образом, основными критериями подготовленности студентов-иностранцев к адаптации в учреждениях высшего образования Республики Беларусь выступают: *когнитивный критерий*, предполагающий осознание студентами цели своего обучения в иностранной высшей школе; *эмоционально-волевой критерий*, выражающий наличие у студентов личностного отношения к характеру и результату обучения, умения строить межличностные отношения; наличие определенных коммуникативных навыков; умений выявлять и преодолевать трудности; наличие положительных ценностных ориентаций и нравственных качеств; *действенно-практический критерий*, определяющий степень интенсивности участия студента в самостоятельной деятельности по социальной адаптации.

Учебная деятельность иностранных студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь имеет свои особенности. Приобретение нового



социального статуса студента требует от иностранных граждан выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени ему соответствовать, гармонично вливаться в образовательный процесс высшей школы, вырабатывать индивидуальные навыки усвоения профессионально-значимых компетенций, грамотно организовывать свою жизнедеятельность в условиях обучения в чужой стране. Такой процесс может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у молодого человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях. Поэтому необходима целенаправленная планомерная работа для создания оптимальных условий для формирования положительной мотивации обучения и профессиональной самореализации иностранных студентов в высшей школе Республики Беларусь.

#### Список использованных источников

1. Виттенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: дис. ... к. психол. наук: 19.00.01. / Е.В. Виттенберг; Санкт-Петербургский университет. – СПб., 1994. – 217 с.
2. Витковская, М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Иванова, М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: учебное пособие / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб.: Златоуст, 1993. – 112 с.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин [и др.]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Меламед, Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов / Д.А. Меламед // Психологическая наука и образование, 2011. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml>. – Дата доступа : 10.09.2018.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
8. Бабахан, Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации / Ю.С. Бабахан // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 21–25.

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ  
И РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И/ИЛИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Н. С. Жлудова*  
*Республика Беларусь*

В статье отражены результаты изучения феномена функциональной грамотности как современной социально-педагогической проблемы. Раскрыты сущность и структурные компоненты (информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность), представлены критерии оценки (полнота, точность, самостоятельность) и уровни сформированности эмпирических показателей (умений) функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Описаны результаты констатирующего эксперимента, в ходе которого были выявлены количественные и качественные характеристики функциональной грамотности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 16–18 лет, обучающихся по программе 1-го отделения вспомогательной школы.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью.

**RESEARCH FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES**

*The article reflects the phenomenon of functional literacy as modern social and pedagogical problem. The essence and structural elements (information and communication literacy, financial and economic literacy, literacy in household problems literacy, social and legal literacy), evaluation criteria (completeness, accuracy, independence) and levels of formation of functional literacy empiric values (skills) among students with mental deficiency are considered herein. The article also describes results of ascertaining experiment, in which quantitative and qualitative characteristics of functional literacy of students with mental deficiency at the age of 16–18 who study in accordance with the programme of 1st department of school for mentally retarded children were found.*

**Keywords:** *functional literacy, information and communication literacy, financial and economic literacy, literacy for solving domestic problems, public and legal literacy, mentally disabled pupils.*

Неотъемлемое право всех граждан на образование, повышение образовательного уровня и функциональной грамотности населения – так определяются приоритеты современной образовательной парадигмы Республики Беларусь [1].

Развитие информационного общества, динамичные изменения в социально-экономической и научно-технической сферах значительно повышают требования к уровню функциональной грамотности и образованности человека в XXI веке. Данные требования относятся не только к высококвалифицированному труду, профессиональной компетентности и мобильности специалиста, но и актуальны в повседневной деятельности каждого человека при использовании разнообразных технических средств и приборов, применении новых технологий для решения бытовых и профессиональных проблем, а также умение сочетать источники информации и различные по форме представления виды информации (текстовую, числовую, графическую, звуковую и видеоинформацию).

Повышение порога функциональной грамотности (ФГ) населения приводит к противоречию между потребностью производства в работниках с достаточно высоким уровнем ФГ и актуальным уровнем их подготовки, особенно лиц с интеллектуальной недостаточностью. При этом в разных странах мира можно проследить в целом положительную динамику в развитии элементарной грамотности и отрицательную – относительно функциональной грамотности (Н. Булут, Ж.П. Велес, М. Дёберт, К. Куно, Г.Г. Сорокин, П. Хубертус).

Терминологическое сочетание «функциональная грамотность» вошло в научный обиход с середины 1960-х годов XX века. Данная проблема впервые начала изучаться зарубежными специалистами (М. Айзенберг, Р. Берковец, Дж.Т. Гутри, В. Кальней, И. Кириш, Д. Махотин, М. Хекслер, Т. Штихт), которые рассматривали ФГ в разных аспектах: как грамотность действующую, предполагающую реализацию знаний, умений, навыков, способностей на надпредметном, эвристическом и творческом уровнях; как уровень образованности личности, при котором процесс овладения чтением, письмом, счетом связывается с повышением производительности труда, улучшением условий жизни и качеством образования.

Изучение процесса приобретения навыков ФГ и ее предпосылок, уточнение этого понятия с учётом когнитивных, лингвистических и социальных факторов продолжили исследователи Д. Аккерман, Л. Верховен, А. Даниэль, Д. Кевин, Х. Колм, Э. Кофи, Х. Маунт, В. О’Салливан, К. Элбро. Они проанализировали данную проблему как ожидаемый результат школьного и профессионального образования, соотношение уровня ФГ специалиста в качестве предпосылки успешности профессиональной деятельности, как основу адаптации индивида к современным социально-экономическим условиям. Новые тенденции и международные подходы к оценке качества образования связаны с установлением уровня развития ФГ.

Особый интерес представляет обзор исследований грамотности у детей с разными нарушениями развития, опубликованный в американском издании «Precursors of Functional Literacy (Studies in Written Language and Literacy)» [2]. Т. Штихт (1974) рассматривал проблему ФГ с точки зрения обучения чтению и письму учащихся средних школ с дальнейшей разработкой учебной программы,

нацеленной на формирование ФГ [3]. Проблеме определения понятия и измерения ФГ посвящены публикации авторов И. Кирш и Дж.Т. Гутри (1978) [4]. По мнению М.Б. Айзенберга и Р.Е. Берковец (1996), информационно грамотный человек умеет определять информационную проблему, выбирать адекватные ресурсы для ее решения, решать проблему, находить и размещать информацию в объемном массиве, читать материалы, синтезировать информацию, оценивать продукт и процесс решения проблемы [5]. Изучение процесса приобретения навыков ФГ и ее предпосылки, уточнение понятия ФГ с позиции развития этого понятия и с учётом когнитивных, лингвистических и социальных факторов продолжили в США исследователи Л. Верховен, К. Элбро (2002) [6].

Теоретические разработки проблемы ФГ в русскоязычной литературе активно начались в конце XX – начале XXI в. (Т.И. Акатова, Т.В. Варенова, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, В.А. Ермоленко, И.А. Колесникова, Л.Ю. Комиссарова, С.А. Крупник, З.И. Курцева, О.Е. Лебедев, М.Д. Матюшкина, В.В. Мацкевич, Л.М. Перминова, Н.Н. Сметанникова, Г.Г. Сорокин, С.А. Танган и др.).

По мнению Н.Н. Сметанниковой, ФГ остается удобным и широко используемым термином, «определяющим возможности выше базовой грамотности и позволяющим определять уровень деятельности человека с использованием печатного слова» [7]. Л.М. Перминова, разрабатывая технологии формирования ФГ, определяет, что функциональная грамотность – «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний, необходимых для успешного функционирования и социальной адаптации в изменяющемся обществе» [8]. С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина в исследовании, посвященном проблеме функциональной грамотности выпускников школ выявили, что ФГ выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью [9].

Анализ литературы показал всесторонний интерес ученых к проблеме формирования ФГ, безусловно способствующей успешной социализации личности. Однако, несмотря на многочисленные исследования ученых по данной проблеме, педагогические условия формирования ФГ лиц с особенностями психофизического развития, и, в частности, лиц с интеллектуальной недостаточностью, ещё недостаточно освещены в теории и практике специальной педагогики, что наряду с современными требованиями, предъявляемыми к профессионально-трудовой подготовке выпускников вспомогательной школы, определяет актуальность данного исследования.

Научная новизна полученных в исследовании и представленных в данной статье результатов заключается в том, что в условиях постоянного повышения порога функциональной грамотности в современном информационном обществе впервые уточнено содержание понятия «функциональная грамотность» применительно к лицам с интеллектуальной недостаточностью; определены методологические подходы к формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью; выявлено состояние информационно-коммуникационной, финансово-экономической, общественно-

правовой и бытовой грамотности у учащихся старших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью – это система умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности, осознанно оперируя текстовой, числовой и графической информацией. В структуре образованности функциональная грамотность составляет основу жизненной компетенции.

Структурные компоненты (индикаторы) ФГ старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью: информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление у учащихся сформированности умений (эмпирических показателей ФГ): понимать и использовать письменную текстовую и числовую информацию для оформления документов по устной инструкции и по образцу; понимать и использовать текстовую, числовую и графическую информацию, представленную на родном (русском, белорусском) языке, понимать широко распространённые англоязычные слова, цифры, символы для того, чтобы ориентироваться в своём городе; пользоваться указателями, совершать поездки на общественном транспорте, ориентироваться в ситуациях угрозы личной безопасности; заботиться о своем здоровье: ухаживать за собой, оказывать первую доврачебную помощь; организовывать поиск нужной текстовой, числовой и графической информации в различных источниках (Интернет, газеты, журналы, справочники); с помощью заданной сложной информации узнавать символику своей страны; определять ситуации соблюдения правил дорожного движения; меру ответственности за определенное нарушение общественного порядка; использовать текстовую, числовую и графическую информацию для различения денег по номиналу, сравнения цен на товары и услуги, выполнения ежедневных денежных расчетов стоимости товаров и услуг, сравнения покупательной способности двух конкретных заработков, в том числе в иностранной валюте, планирования денежных расходов, исходя из бюджета.

В исследовании приняли участие 77 испытуемых в возрасте 16–18 лет, обучающиеся в 9–10 классах по программе 1-го отделения вспомогательной школы. Внутри выборки выделялись 3 группы: обучающиеся во вспомогательных школах-интернатах для детей-сирот; обучающиеся во вспомогательных школах-интернатах, имеющие семью; обучающиеся в условиях образовательной интеграции – в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания. Эксперимент проводился на базе 18 государственных учреждений образования: «Вспомогательная школа-интернат № 11 г. Минска», «Вспомогательная школа-интернат № 7 г. Минска», «Ельская вспомогательная школа-интернат», «Средняя школа № 8 г. Калинковичи», «Средняя школа № 2 г. Калинковичи», «Средняя школа № 6 г. Калинковичи», сельские средние и базовые школы Калинковичского района (населённых пунктов Озаричи, Берёзовка, Бобровичи, Горбовичи, Дудичи, Липово, М. Автюки, Б. Автюки, Хомичи, Шиичи, Якимовичи) и Моисеевская базовая школа Мозырского района

Гомельской области. Рабочие (экспертные) группы составили 25 педагогов и 68 родителей (законных представителей) учащихся.

В ходе констатирующего эксперимента были использованы следующие эмпирические методы исследования: изучение медико-психолого-педагогической документации, анализ письменных работ, наблюдение, компьютерное тестирование, моделирующий эксперимент, метод экспертной оценки, опрос (анкетирование) педагогов и родителей (законных представителей).

Диагностика эмпирических показателей сформированности ФГ (умений) осуществлялась с использованием специально разработанного диагностического инструментария «Изучение состояния функциональной грамотности». Серии оценочных заданий направлены на изучение эмпирических показателей сформированности ФГ, измеряемых как операционализованные компоненты (переменные) в баллах. Серии составлены в зависимости от вида информации по форме представления: текстовой – передаваемой в виде символов, предназначенных для обозначения лексем языка; числовой – в виде цифр и знаков, обозначающих числа и математические действия; графической – в виде изображений предметов, фотографий, графиков, диаграмм, комбинированной – содержащей текстовые, числовые и графические компоненты.

Для выполнения учащимся было предложено четыре серии оценочных заданий: серия 1 – выполнение простых инструкций; серия 2 – понимание и использование в быту текстовой и числовой информации; поиск и анализ комбинированной информации; серия 3 – анализ комбинированной информации в общественно-правовом контексте; серия 4 – использование комбинированной информации в решении финансово-экономических проблем. Каждая серия содержала по два блока: первый состоял из практических заданий для учащихся (всего в четырёх сериях 11 практических заданий); второй включал оценочные листы и анкеты для экспертов (всего в четырёх сериях 7 оценочных листов и 2 анкеты).

Количество набранных баллов в каждой серии использовалось для вычисления кумулятивного индекса как интегрального показателя сформированности ФГ. Значение кумулятивного индекса, а также анализ экспертных оценок, продуктов деятельности учащихся позволили выделить четыре уровня сформированности ФГ: *высокий* (от 91 % до 100 % от максимальной суммы баллов), *базовый* (от 61 % до 90 %), *формальный* (от 31 % до 60 %), *низкий (критический)* (от 0 % до 30 % от максимальной суммы баллов).

Результаты констатирующего эксперимента обрабатывались с помощью методов количественного (статистического) и качественного анализа по всем индикаторам ФГ по отдельности и в целом. Для сопоставления эмпирического распределения значения кумулятивного индекса  $S_i$  с нормативным (теоретическим) распределением  $S_i$  был использован метод математической статистики  $\chi^2$  – критерий Пирсона.

Установлено, что развитие умений учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в области ФГ статистически достоверно имеет отставание от нормативных показателей (в соответствии с содержанием программы 1-го отделения вспомогательной школы). По обобщенным результатам

выполнения всех заданий по четырем индикаторам ФГ более половины учащихся с интеллектуальной недостаточностью (51,9 % испытуемых) имеют формальный уровень сформированности функциональной грамотности, около трети испытуемых (29,9 %) – базовый, 15,6 % учащихся имеют низкий (критический), у 2,6 % испытуемых отмечен высокий уровень сформированности функциональной грамотности.

Трудности при выполнении заданий по индикаторам ФГ отмечались по всем *критериям оценки* эмпирических показателей сформированности: полноте, точности, самостоятельности, что является признаком низкого уровня обобщенных способов деятельности, обусловленных непосредственно характером и выраженностью первичных нарушений и особенностями вторичных отклонений при интеллектуальной недостаточности.

Статистически значимой разницы в результатах трех групп участников констатирующего эксперимента в зависимости от формы получения образования (обучение во вспомогательной школе-интернате для детей-сирот, во вспомогательной школе-интернате для детей, проживающих с семьей, или обучение в классе интегрированного обучения и воспитания общеобразовательной школы) не обнаружено. Это свидетельствует о том, что социокультурное окружение ребенка без специально организованной коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью само по себе не оказывает влияния на уровень её развития. Однако социокультурное окружение может играть важную роль в закреплении приобретенных знаний и умений из бытовой области, информационно-коммуникационной, финансово-экономической и общественно-правовой грамотности.

Развитие функциональной грамотности лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью происходит не только замедленно, но и имеет качественное своеобразие. Отмечается неравномерное развитие структурных компонентов ФГ: особенно трудно осуществляется развитие информационно-коммуникационной и финансово-экономической грамотности; вместе с тем отмечается относительно высокий уровень общественно-правовой грамотности.

Формирование каждого структурного компонента ФГ у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику. Так, информационно-коммуникационная грамотность характеризуется недостаточностью умений поиска, понимания и использования текстовой и числовой информации, особенно представленной в табличном виде; общественно-правовая грамотность – затруднениями в ориентировке в общественных местах по информационным стендам, в установлении меры ответственности за определенное нарушение общественного порядка; финансово-экономическая грамотность – трудностями использования числовой и графической информации: различения цены и стоимости товаров и услуг на ценниках и упаковках, сравнения цены и стоимости, повседневных расчетов стоимости товаров и услуг, планирования денежных расходов, исходя из бюджета; грамотность при решении бытовых проблем – недостаточностью сформированностью умений ориентировки в ситуациях угрозы личной безопасности, самостоятельного передвижения и др. [10].

Диагностика и формирование функциональной грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в процессе целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы с учетом требований деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, социокультурного и функционального подходов. Результаты диагностики – анализ и учёт типологических и индивидуальных психофизических и личностных особенностей – используются учителем-дефектологом при планировании, выборе содержания, оптимальных форм организации коррекционно-развивающей работы.

Составление *индивидуального профиля сформированности функциональной грамотности* по каждому из четырёх индикаторов ФГ позволяет наглядно и детально представить особенности формирования рассматриваемых умений по каждому диагностическому заданию и является подготовительным этапом планирования коррекционно-развивающей работы.

Одним из новых концептуальных ориентиров развития содержания специального образования является *функциональный подход*, который заключается в формировании комплекса жизненных умений, необходимых для самостоятельного функционирования в социуме.

Структурные компоненты функционального подхода:

1. Функциональные области – сферы повседневной деятельности человека (режимные моменты, связанные с самообслуживанием, социальное взаимодействие, коммуникация, досуг и др.).

2. Уровни функционирования человека:

- функционирование на уровне организма человека: функции органов и систем организма;

- функционирование человека, отраженное в деятельности: способность выполнять действия (деятельность);

- функционирование человека в социальном окружении: способность участвовать в социальном взаимодействии.

3. Функциональные умения – конкретные действия, которые ежедневно осуществляются в различных функциональных областях для обеспечения нормальной жизнедеятельности.

4. Функциональные ограничения – трудности субъекта в выполнении действий и сохранении активности в ряде функциональных областей.

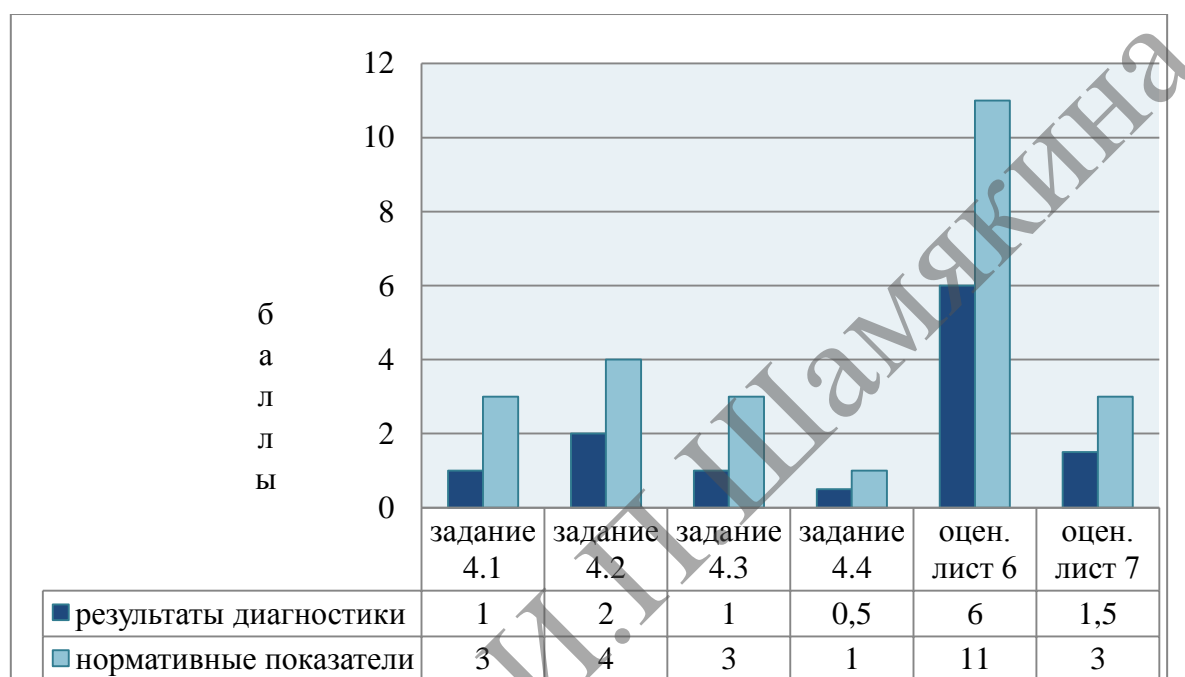
5. Функциональный статус – «портрет умелости» личности, который отражает уровень развития ее функциональных умений в различных областях.

Согласно МКФ и МКФ-ДП (Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков) функциональный диагноз представляет собой комплексную характеристику индивидуальных особенностей психосоциального развития, включающую в себя: оценку проявления нарушений, оценку сформированности основных социальных навыков (поведенческих, коммуникативных, учебно-познавательных). Социальный прогноз дает оценку возможной степени самостоятельности ребенка в повседневной жизнедеятельности (в самообслуживании, быту, коммуникации и т. д.), перспектив его



профессиональной подготовки, трудоустройства или трудовой занятости, а также вовлечения в творческую деятельность, спорт, досуг [11, с. 42].

Индивидуальный профиль сформированности ФГ (рисунок 1) рассматривается в рамках функционального подхода в качестве функционального статуса, на основе которого осуществляется постановка функционального диагноза в области функциональной грамотности (ФК 1, ФК 2, ФК 3, ФК 4) и социальный прогноз [12].



**Рисунок 1. – Индивидуальный профиль сформированности финансово-экономической грамотности учащегося В. на диагностическом этапе**

Полученные в исследовании результаты указывают на наличие особой образовательной потребности лиц с интеллектуальной недостаточностью в проведении целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы по формированию и развитию функциональной грамотности как основы жизненной компетентности в условиях современного информационного общества.

Проведение коррекционно-педагогической работы по формированию ФГ у старшеклассников с легкой интеллектуальной недостаточностью по разработанной нами методике [13] на основе использования интерактивных и информационных технологий обеспечивает привлекательность процесса обучения, способствует повышению мотивации учащихся к деятельности, овладению умениями использования в повседневной жизни текстовой, числовой, графической информации и переносу сформированных умений на аналогичную и новую ситуацию, что в результате ведет к повышению функционального статуса и улучшению социального прогноза лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью.

### Список использованных источников

1. Сайт Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] – 2015. – Режим доступа : <https://edu.gov.by>. Дата доступа: 19.08.2018.
2. Precursors of Functional Literacy (Studies in Written Language and Literacy) [Электронный ресурс] – 2015. – Режим доступа: <http://dera.ioe.ac.uk/4473/1/RR227.pdf> Дата доступа: 19.01.2015.
3. Sticht, T. Functional literacy skills curriculum for the Secondary School. Paper for the American Educational Research Association meetings. Distributed by ERIC Clearinghouse, Washington, D.C. – 1974.
4. Kirsch, I., Guthrie, J. T. The concept and measurement of functional literacy. *Reading Research Quarterly* , 13. – 1978. – P. 485–507.
5. Eisenberg M.B., Berkowitz R.E. Information problem-solving: The big six skills approach to library and information skills instruction. Norwood, NJ: Ablex. 1996.
6. Verhoeven, L. Precursors of functional literacy. ed. / Ludo Verhoeven; Carsten Elbro; Pieter Reitsma. Amsterdam : John Benjamins. – 2002. – P. 17–32.
7. Сметанникова, Н.Н. Грамотность, единственное или множественное число? [Электронный ресурс] – 2015. Режим доступа: [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=77](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=77) – Дата доступа: 19.08.2018.
8. Перминова, Л.М. Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта С.-Петербургской школы) / Л.М. Перминова // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 26–29.
9. Вершловский, С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ /С. Г. Вершловский, М.Д Матюшкина // Социологические исследования – 2007. – № 5. – С. 140–144.
10. Шаринец, Н.С. Состояние функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец (Жлудова) // Специальная адукацыя. – 2015. – С. 9–18.
11. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М. : Форум, 2012. – 270 с.
12. Жлудова, Н.С. Опыт исследования функциональной грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в контексте функционального подхода / Н.С. Жлудова // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сборник статей / редкол.: И.А. Шарاپова [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С.204–208.
13. Шаринец, Н.С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец (Жлудова) // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2015. – № 2 (45). – С. 101–108.

## ЗАЩИТА И ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*И.Т. Зайцева*

*Республика Беларусь*

В статье раскрывается сущность и содержание процесса социально-педагогической защиты прав детей с особенностями психофизического развития. Рассматриваются формы и методы работы социального педагога по защите этой категории несовершеннолетних в социуме и в образовательном процессе. Описываются условия, способствующие эффективной реализации технологии социально-педагогической защиты детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** дети с особенностями психофизического развития, социальный педагог, социально-педагогическая защита, социально-педагогическая поддержка, консультирование, патронаж, тренинг.

### PROTECTION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF COMPREHENSIVE SCHOOL

*The article reveals the essence and content of the process of social and pedagogical protection of children's rights with special psychophysical development. Forms and methods of work of the social teacher for protection of this category of minors in society and in the educational process are considered. This paper also describes conditions for an effective implementation of technology for social and pedagogical protection of children with peculiarities of psychophysical development in the setting of a comprehensive school.*

**Keywords:** children with special psychophysical development, social pedagogue, social and pedagogical protection, social and pedagogical support, children's rights, counseling, patronage, training

За последние десятилетия в Республике Беларусь сформировалась новая государственная политика в отношении детей с особенностями психофизического развития, построенная с учетом современных позиций мирового сообщества и в соответствии с международными документами. Эта политика направлена на создание условий для соблюдения прав «особых» детей, оказания им необходимой помощи и поддержки со стороны общества и государства, дальнейшего улучшения их положения.

Целенаправленная работа по включению детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в совместный со здоровыми сверстниками образовательный процесс, досуговую, культурную, спортивную, творческую деятельность начала осуществляться в Республике Беларусь с 1995 года на основе Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития. Содержание работы образовательного учреждения

при организации интегрированного обучения и воспитания отличается от его обычного режима тем, что создаются специальные условия обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития; формируются новые качественные характеристики взаимодействия и взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и образовательными потребностями.

Включение детей с особенностями психофизического развития в образовательный процесс – это не просто растворение «особых детей» в среде здоровых сверстников, это их дифференциация и соединение, влекущие за собой появление новых трудностей, с которыми сталкиваются дети с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания. В первую очередь, эти трудности связаны с реализацией прав детей с особенностями психофизического развития в условиях современной общеобразовательной школы. Отсутствие адаптированной среды для удовлетворения особых потребностей нетипичных детей, ограничение их социокультурной мобильности и жизненных возможностей актуализируют вопросы их образования, социально-педагогической защиты и поддержки, социальной интеграции и адаптации, соблюдения их конституционных прав, доступности ресурсов окружающего мира.

Процесс гуманизации отношения общества к детям с особенностями психофизического развития и все более расширяющаяся интеграция их во все сферы социальной жизни побуждает искать новые, наиболее эффективные формы реализации прав и законных интересов этой категории несовершеннолетних. Социально-педагогическая защита и поддержка детей с особенностями психофизического развития является составным элементом государственной системы социальной защиты этой категории несовершеннолетних.

Согласно справочнику педагога (2005), защита прав ребенка с особенностями психофизического развития в условиях учреждения образования – это защита его прав на «адекватное его природным задаткам развитие и реализацию его природных способностей в условиях образовательного процесса, на своевременное получение им всех необходимых видов помощи и поддержки на современном профессиональном уровне при адаптации учреждения образования к потребностям ребенка с его конкретными психофизиологическими, этническими и культурными особенностями» [1, с. 94].

Иными словами, защита детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы представляет собой целостный комплекс социально-правовой, социально-медицинской, социально-психологической, социально-педагогической помощи ребенку, членам его семьи, нацеленной на решение целого ряда задач, важнейшими из которых являются: 1) полидисциплинарная профилактическая поддержка и коррекционно-реабилитационная помощь; 2) контроль за соблюдением прав детей; 3) собственно защита детей.

Основной задачей социального педагога в условиях общеобразовательной школы является оказание помощи в становлении взаимодействия между личностью, развивающейся в условиях недостаточности, и обществом для

содействия в обеспечении независимой жизни и повышении уровня социальной защищенности детей с особенностями психофизического развития.

По мнению М.Е. Колтовской, специфика практической деятельности социального педагога по защите прав детей с особенностями психофизического развития во многом определяется такими факторами, как: вид учреждения, в котором работает социальный педагог (образовательное, социальное, учреждения здравоохранения, культуры, правопорядка, общественная организация и др.); условия социальной среды, определяющей потребности и проблемы детей и их родителей (городская, сельская среда); специализация деятельности социального педагога (школьный социальный педагог, семейный социальный педагог, социальный педагог-валеолог и др.); тип социума, в котором протекает жизнедеятельность ребенка (образовательное, социальное, специализированное учреждение, семья, семейно-соседская среда, общественные детские и юношеские организации и объединения, неформальные объединения подростков, улица, чрезвычайные ситуации, зоны вооруженных конфликтов) [2, с. 24].

Учитывая вышеназванные факторы и специфику жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития, можно сделать вывод о том, что выполнение социальным педагогом школы охранно-защитной функции в области защиты прав этой категории несовершеннолетних, предусматривает:

1) воспитание правовой культуры у родителей данной категории детей, а также у самих детей в условиях конкретного социума;

2) просвещение родителей детей с особенностями психофизического развития, а также самих детей, общественности по вопросам социально-правовой защиты детей;

3) разъяснение детям с особенностями психофизического развития, родителям таких детей, общественности законодательных и нормативно-правовых актов, касающихся семейно-правовой защиты, сущности, содержания правозащитной деятельности;

4) организацию профилактической деятельности, направленной на предупреждение, недопущение нарушения прав детей с особенностями психофизического развития;

5) обеспечение взаимодействия и сотрудничества со специалистами различных служб, призванными в силу своей профессиональной деятельности решать проблемы ребенка с особенностями психофизического развития, его родителей;

6) оказание социально-педагогической помощи, направленной на минимизацию социальных последствий нарушения прав ребенка с особенностями психофизического развития;

7) обеспечение защиты прав и интересов ребенка с особенностями психофизического развития в различных инстанциях (суд, органы опеки и попечительства, обращение к депутату, Уполномоченному по правам ребенка и др.).

Методы работы социального педагога школы с детьми с особенностями психофизического развития реализуются в различных формах социально-педагогической деятельности. В социальной педагогике и в педагогике под

организационной формой понимается специальная конструкция деятельности, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Формы и методы работы социально-педагогической защиты прав детей с особенностями психофизического развития определяются, главным образом, содержанием тех прав, на защиту которых социальный педагог направляет свои усилия.

Прежде всего, социальный педагог должен обеспечивать реализацию прав детей с особенностями психофизического развития *на образование*. В рамках данного права социальный педагог школы оказывает помощь родителям в воспитании и развитии детей с особенностями психофизического развития, проводит консультации по вопросам обучения по индивидуальному плану на дому, в других учебных заведениях.

Во-вторых, право *на защиту от любых форм насилия и эксплуатации*. В этом направлении социальный педагог проводит профилактическую и воспитательную работу с родителями о методах воспитания ребенка с особенностями психофизического развития; осуществляет защиту прав ребенка с особенностями психофизического развития совместно с правоохранительными органами (вплоть до отстаивания интересов ребенка в суде); организует просветительскую работу среди родителей детей с особенностями психофизического развития о вреде никотина, алкоголя, токсических и наркотических веществ.

В-третьих, право *пользоваться всеми благами социального обеспечения*.

Национальное законодательство дифференцирует льготы, предоставляемые ребенку с особенностями психофизического развития и его семье, т. е. всем совместно проживающим членам семьи. Дополнительные льготы родителям предоставляются законом для того, чтобы обеспечить им возможность максимально полноценного ухода за ребенком с особенностями психофизического развития. В ряду наиболее важных мер социальной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития, являются денежные выплаты. Социальный педагог следит за своевременностью выплат семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития, а в случае несвоевременных выплат или в случае отказа от выплат обращается в суд за взысканием денежных выплат семье, воспитывающей «особенного» ребенка.

В-четвертых, право *на защиту жизни, здоровья, чести и достоинства*.

Социальный педагог совместно с педагогическим коллективом школы, родителями и детьми осуществляет работу по созданию в школе атмосферы доверия, уюта, защищенности; защищает права и здоровье ребенка с особенностями психофизического развития в отношении режима работы учебного заведения; играет роль посредника, связующего звена между детьми с особенностями психофизического развития и взрослыми, между семьей воспитывающей такого ребенка и государственными службами, призванными заботиться о духовном, физическом и психическом здоровье населения; способствует взаимопониманию между детьми и их окружением; выполняет функции адвоката, защитника интересов, законных прав ребенка с особенностями психофизического развития, его семьи; помогает разрешать конфликтные ситуации между детьми данной категории, между родителями и детьми, между детьми и другими взрослыми.

В-пятых, право свободно *формулировать и выражать свои взгляды, мысли, чувства*. В рамках данного направления социальный педагог осуществляет организацию (совместно с психологом и классным руководителем) диспутов, семинаров, классных часов по самореализации личности детей с особенностями психофизического развития; вовлечение таких детей в различные детские сообщества с целью обсуждения с другими детьми жизненно важных для них вопросов.

В-шестых, право на *полноценный отдых, культурный досуг*. Данное направление включает привлечение детей с особенностями психофизического развития к занятиям в кружках, секциях, имеющихся в школе и вне школы; вовлечение таких детей во внеклассные мероприятия (концерты, конкурсы, викторины, литературные гостиные и т. д.); организацию отдыха детей с особенностями психофизического развития в летних лагерях; организацию турпоходов, поездок по родному городу, краю, стране; посещение выставок, концертов, музеев.

В рамках реализации охранно-защитной функции по защите прав детей с особенностями психофизического развития можно выделить такую форму работы как *патронаж*. Патронаж представляет собой «подотчетную профессиональную деятельность, которая позволяет инвалидам, семьям и общинам идентифицировать личные, социальные и ситуативные трудности, оказывающие на них отрицательное воздействие» [3, с. 140].

Патронаж дает возможность наблюдать ребенка и его семью в естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Обусловлено это тем, что патронаж – одна из форм работы социального педагога, предполагающая посещение семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями. Иными словами, патронаж позволяет установить и поддерживать связь с ребенком с особенностями психофизического развития, его семьей и тем самым своевременно выявлять проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь, что делает социально-педагогическую деятельность более действенной и результативной.

*Консультативная помощь* – еще одна форма работы социального педагога в рамках реализации защитно-охранной функции. Консультация – это такой метод социально-педагогической работы, при котором «происходит взаимодействие между двумя или несколькими людьми, в ходе которого определенные специальные знания консультанта используются для оказания помощи консультируемому в решении текущих проблем или при подготовке к предстоящим действиям» [4, с. 143].

Поскольку консультирование предназначено для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач, оно способно найти широкое применение и в социально-педагогической практике, нацеленной на реабилитацию семьи ребенка с особенностями психофизического развития. Необходимость использования этого метода связана с тем, что значительная часть семей, имеющих ребенка-инвалида, находится в острых или хронических стрессовых состояниях,

испытывают трудности адаптации к своему новому статусу, имеют неустойчивую мотивацию к участию в реабилитационном процессе, сталкиваются со сложностями межличностного общения внутри семьи и с ближайшим окружением. И помимо новых знаний им необходимо специально организованное доверительное общение.

Основными *видами социально-педагогического консультирования* семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, являются: консультации по социально-правовым вопросам; консультации по вопросам социальной защиты и социального обеспечения; консультации по вопросам обучения; консультации по социально-бытовым вопросам и другие.

Высокой эффективностью характеризуется и такая социально-педагогическая форма работы с этой категорией несовершеннолетних, как *совместное участие со здоровыми детьми в культурно-развлекательных мероприятиях, конкурсах*. Дети с особенностями психофизического развития совместно со здоровыми детьми посещают открытые массовые мероприятия, организуют походы в театры и цирк. Представители этой категории несовершеннолетних могут непосредственно участвовать в подготовке культурно-массовых мероприятий либо могут оказывать посильную помощь в их организации. Данная форма работы способствует наиболее успешной интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, преодолению социальной депривации детей с особенностями психофизического развития в рамках образовательного процесса.

Важной формой социально-педагогической работы с детьми-инвалидами и их семьями является *организация совместных детско-родительских массовых мероприятий*. Целью данных совместных занятий является укрепление семейных связей между родителями и детьми, и таким образом, помощь в реализации права детей жить и воспитываться в семье, находиться в условиях доброжелательной, доверительной атмосферы, что помогает успешной социализации таких детей не только в семье, но и в обществе в целом. Также с этой целью можно проводить совместные детско-родительские собрания, походы и другие формы работы.

*Тренинги* – еще одна форма работы социального педагога с детьми с особенностями психофизического развития и его семьей. Это групповые формы, среди которых особенно распространены психологические и образовательные тренинги. Психологический тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и групповой работы, нацеленных на формирование новых психологических умений и навыков [5, с. 147].

В настоящее время цели проводимых тренинговых программ значительно расширились, и тренинг перестал быть только областью практической психологии, заняв достойное место в социальной работе, системе образования. Образовательные тренинги для родителей направлены, прежде всего, на развитие умений и навыков, которые помогают семьям управлять своей микросредой, ведут к выбору стратегий конструктивного взаимодействия. В образовательных тренингах активно используются такие методы социально-педагогической работы, как упражнение на управление своим телом, эмоциями, ролевые игры в малых группах, система домашних заданий, выступлений, дискуссий, приемы арттерапии, игротерапии, просмотр видеоматериалов и др.



Тренинг является одной из самых перспективных форм решения проблемы психолого-педагогического образования родителей. Для того, чтобы тренинг получил признание и был успешным, он должен быть максимально целенаправленным и интенсивным; новые усилия и навыки должны формироваться постепенно с предоставлением широких возможностей для их закрепления. Перед родителями нужно ставить задачи, адекватные уровню их возможностей, следует использовать систему обратной связи и др.

Разновидностью групповой формы работы является *психологическое просвещение*, которое поможет обучить родителей, педагогов и сверстников детей с особенностями психофизического развития создать атмосферу, благоприятную для взаимодействия. Основная задача психологического просвещения – обучение родителей, педагогов и сверстников детей с ОПФР созданию для детей с особенностями психофизического развития атмосферы поддержки. Они учатся понимать и принимать проблему «особого» ребенка. Психологическое просвещение – это групповая форма работы, поэтому участники имеют возможность получить поддержку друг от друга, помогают осознать собственные возможности решения проблем, осваивают навыки эффективной межличностной коммуникации.

Групповые формы работы дают возможности родителям и педагогам обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, возможность примерить на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность, в первую очередь, родителей.

По мнению Е.И. Холостовой, одним из ведущих методов работы социального педагога и семьи ребенка с особенностями психофизического развития является составление контракта (договора) [6, с. 31]. Договор составляется между профессионалом, оказывающим помощь, и семьей или отдельным ее представителем и включает в себя: описание ключевой проблемы или проблем, которые обе стороны надеются разрешить; цель и задачи проводимой работы; процедуры и методики, которые будут использованы; требование к клиенту и специалисту, характеризующие роли каждого из них в процессе решения проблемы (для социального педагога это обычно встречи, беседы, письма, телефонные звонки); временные рамки совместной деятельности и действия в случае, если соглашение будет нарушено одной из сторон.

При составлении контракта (договора) семья или отдельный член семьи должны определить желательные и осуществляемые цели и задачи предстоящей деятельности. А социальному педагогу необходимо определить предельные сроки реализации, которые будут обязательными и для него и для подопечного, и помочь последнему в выборе и осуществлении цели.

Контракт между социальным педагогом и семьей ребенка с особенностями психофизического развития считается первичным. Могут существовать также контракты между социальным педагогом и другими системами, помогающими разрешить проблемы «особого» ребенка, сберегая его силы и энергию. Такая посредническая помощь социального педагога (звонки, письменные обращения в различные инстанции), наряду с контрактами, позволяет в ряде случаев найти источники для оплаты лечения и отдыха ребенка, получить единовременное

материальное пособие в сложившихся неблагоприятных обстоятельствах, установить телефон на льготных основаниях и др., то есть в какой-то мере улучшить материальное положение семьи.

Как показывает практика, установление инвалидности ребенку определенной частью семей воспринимается очень болезненно, и поэтому семьи не всегда пользуются этим правом, теряя дополнительный источник помощи. Социальный педагог, раскрывая положительные стороны статуса инвалида, нейтрализует предубеждения и негативные установки родителей, препятствующие получению необходимых льгот и материальных средств.

Таким образом, как видно из всего вышесказанного, в современных условиях социально-педагогическая защита прав детей с особенностями психофизического развития перерастает из разряда социально-медицинской проблемы в общую социальную задачу, предполагающую, во-первых, системное взаимодействие для оптимизации этого процесса всего социокультурного окружения человека (семья, школа и т. д.); во-вторых, активное использование всех направлений социально-регулирующего воздействия (медицинское, психолого-педагогическое, социально-педагогическое и т. д.). Именно поэтому на сегодняшний день актуальной научной и практической проблемой выступает не только исследование системы социально-педагогической защиты и поддержки детей с особенностями психофизического развития, но и разработка новых программ в данном направлении. Защита прав ребенка с особенностями психофизического развития предполагает его защиту от различных форм насилия, ущемления его естественных, гражданских, социально-экономических и культурных прав в семье, в микросоциуме, в государственных и муниципальных учреждениях, в системе общего и профессионального образования.

Социальный педагог играет очень важную роль в жизни детей с особенностями психофизического развития и их семей. В рамках защиты и поддержки этой категории несовершеннолетних социальный педагог организует профилактическую поддержку и коррекционно-реабилитационную помощь, осуществляет контроль за соблюдением прав детей и собственно защиту детей. Кроме того, в своей деятельности с детьми с особенностями психофизического развития и их семьями, в рамках реализации защитно-охранной функции он в основном использует такие формы и методы работы, как контракт, консультирование, патронаж, тренинги, психологическое просвещение. Однако следует отметить, что оказание эффективной помощи детям с особенностями психофизического развития и их семьям, – это сложный процесс, так как отсутствует целостный, достаточно проработанный методологический подход к определению содержания, форм и методов социально-педагогической помощи данной категории несовершеннолетних.

#### **Список использованных источников**

1. Поддубная, Т.Н. Справочник педагога: защита детства в Российской Федерации / Т. Н. Поддубная. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 473 с.
2. Колтовская, М.Е. Специфика практической деятельности социального педагога по защите прав детей / М.Е. Колтовская // Социальная педагогика в развитии. – М.: ИСПС РАО, 2004. – С. 23–28.

3. Селевко, Т.К. Социально-воспитательные технологии / Т.К. Селевко // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 140–142.

4. Социальная работа с инвалидами: настольная книга специалиста / под. ред. Е.И. Холостовой. – М. : Институт социальной работы, 1996. – 210 с.

5. Дементьева, Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева – М. : Институт социальной работы, 1996. – 332 с.

6. Холостова, Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 240 с.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Е.В. Мигунова, М.А. Жигалик, Е.С. Фрушенкова*  
*Российская Федерация*

В статье рассматривается проблема музыкального развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, определены формы музыкальной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, разработаны педагогические условия музыкального развития таких детей. Особый интерес представляют результаты экспериментального исследования, проводимого в Центре инклюзивного образования в городе Великий Новгород (Россия).

**Ключевые слова:** музыкальное развитие дошкольника, ограниченные возможности здоровья, педагогические условия, смешанная группа детей.

## MUSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH

*In the publication the problem of musical development of children of the advanced preschool age with limited opportunities of health is considered. Features of children with limited opportunities of health are revealed, forms of musical activity of children with limited opportunities of health are defined, pedagogical conditions of musical development of such children are developed. Results of the pilot study conducted in the Center of inclusive education in the city of Veliky Novgorod (Russia) are of special interest*

**Keywords:** *musical development of the preschool child, limited possibilities of health, pedagogical conditions, the mixed group of children*

Острой проблемой современного российского дошкольного образования является тенденция к увеличению числа детей, имеющих нарушения в состоянии здоровья с раннего возраста. Задачи образования детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в государственных нормативно-правовых документах (Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Федеральный Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, ФГОС дошкольного образования).

На современном этапе развития общества увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей, социально обусловленная и зависящая от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономическое положение в обществе, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении.

Особенности детей с ОВЗ выражаются в эмоционально-волевой незрелости, отставании разной степени выраженности психомоторного, когнитивного и креативного развития, проявлениях социальной дезадаптации.

Музыкальное развитие детей с ОВЗ при грамотной его организации позволяет решать не только общеобразовательные задачи, но и осуществлять необходимую для этих детей коррекционно-развивающую работу. Обладая большой силой эмоционального воздействия, музыка является одним из богатейших и действенных средств эстетического и нравственного развития. Приобщение ребенка к культурному музыкальному наследию позволяет ему осваивать эталоны красоты, присваивать ценный культурный опыт человечества.

Современные научные исследования и передовой опыт (А.А. Айдарбекова, И.Н. Воропаева, О.П. Гаврилушкина, И.В. Евтущенко, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Э. Сеген и др.) подтверждают предположение о том, что музыкальная деятельность, нацеленная на коррекцию отклонений в развитии детей средствами музыкального искусства, в состоянии компенсировать, улучшить наиболее пострадавшие и сформировать утраченные ребенком функции; обеспечить ребенку с отклонениями в развитии возможность художественного освоения действительности, осуществляющееся через восприятие и деятельность [1; 3;4; 7; 9].

Изучение работ Г. Апресяна, Ю. Кремлева, О.П. Радыновой и др. позволяют рассматривать музыкальное развитие как результат формирования ребенка в процессе активной музыкальной деятельности, взаимодействие и взаимообусловленность фундаментальных факторов, таких как: собственная природа ребенка (внутренний мир); внешняя среда (внешний мир); музыкальная деятельность ребенка [10].

Далее остановимся на характеристике ограниченных возможностей здоровья детей. Наиболее распространенными в психолого-педагогической и медико-социальной литературе являются понятия «дети с особенностями развития» и «дети с ограниченными возможностями».

Дети с особенностями развития имеют значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность, считающуюся нормальной для человека данного возраста; характеризуется чрезмерностью или недостаточностью, по сравнению с обычным, в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, прогрессирующим и регрессивным.

По мнению Т.В. Егоровой, дети с ОВЗ – дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [5].

Более полным изучением данной проблемы занимались Л.А. Дружинина, Е.А. Екжанова, Л.В. Калининкова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева. Опираясь на их работы, на раздел «Коррекционная и инклюзивная практика» программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Веракса мы раскрыли нарушения детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Первое нарушение – *ухудшенное в сравнении с нормальным зрение* у дошкольников. В эту группу входят дети с нарушением зрительного анализатора: слепые дети, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Нарушение зрения у этих детей затрудняет пространственную ориентировку, задерживает развитие координации, двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. Информация, получаемая слабовидящими детьми с помощью остаточного зрения, становится более полной, если поступает в комплексе с сенсорной и осязательной информацией. Для формирования речи детям с нарушениями зрения необходимо активное взаимодействие с окружающими людьми с учетом стимуляции разных анализаторов: слухового, кинестетического.

Следующее нарушение – *нарушение слуха*. В эту группу входят дети глухие и слабослышащие (тугоухие). Глухие дети могут реагировать на повышенный голос, но при этом без специального обучения они не понимают обращенную речь. Вследствие этого появляются системные нарушения речи. Для глухих детей обязательно использование слухового аппарата, однако восприятие и понимание речи остаются нарушенными. Устная речь у детей самостоятельно не развивается, что обуславливает необходимость систематической коррекционно-развивающей работы по развитию речи. Уровень психического и речевого развития у детей с нарушениями слухового восприятия зависит от степени снижения слуха и времени возникновения этого нарушения. Слабослышащие дети, по сравнению с глухими, могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас овладевать устной речью.

Еще одно нарушение – *нарушение опорно-двигательного аппарата*. Двигательные отклонения характеризуются нарушением координации, темпа движений, ограничением их объема и силы. Большинство из проблемных детей страдают детским церебральным параличом (ДЦП). У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация, ухудшена общая моторика, тонкая моторика рук, присутствуют сенсорные нарушения. Иногда при ДЦП у ребенка выявляются нарушения зрения и слуха. У большинства из них нарушена речь, страдают внимание и память. При ДЦП у многих детей прослеживается нарушение эмоционально-волевой сферы в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности или, наоборот, заторможенности и вялости. Психические процессы у некоторых детей с ДЦП замедлены, переключаемость затруднена. При организации инклюзивного образования и включении ребенка с ДЦП в общеобразовательную группу необходимо проведение постоянного психолого-медико-педагогического сопровождения, что определено его индивидуальным планом реабилитации (ИПР).

Также мы исследовали детей с расстройством аутистического спектра (РАС), которое до недавнего времени относили к раннему детскому аутизму (РДА), а в настоящее время рассматривают как особый тип нарушения психического развития. У детей с РАС ослаблено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Проявлениями РАС являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении даже с близкими людьми. Для организации инклюзивного образования этой категории детей необходимы специальные условия.

Далее обратимся к потенциалу музыкальной деятельности в развитии детей с ОВЗ. Остановимся на методах, способствующих музыкальному развитию детей с ОВЗ, предложенных Е.А. Медведевой [9].

К наглядным методам относятся: исполнение музыкальных произведений, их отдельных фрагментов; показ иллюстраций, репродукций, картин художников, рисунков на темы музыкальных произведений; демонстрация фотографий композиторов, образных игрушек, музыкальных инструментов и др.

В обучении детей с проблемами широко применяется *наглядно-слуховой метод*, основанный на исполнении самим педагогом (или с помощью технических средств) музыкального произведения или отдельных его фрагментов для лучшего восприятия и запоминания детьми, с целью акцентирования внимания на некоторых выразительных особенностях произведения, например, изменениях темпа, ритма, смене частей, некоторых изобразительных моментах и т. д.

В музыкальном обучении детей эффективно *использование зрительной наглядности*: дидактических пособий, карточек, рисунков, фотографий композиторов, художников, писателей, иллюстраций, репродукций картин, музыкальных инструментов, игрушек, театральных кукол, различных атрибутов (лент, мячей, флажков, элементов народного костюма и др.).

Данный метод реализуется для детей с нарушением слуха и умственной отсталостью. Например, слушая мелодии с разным ритмическим рисунком, дети с нарушением слуха воспроизводят ритм хлопками, опираясь на графическое изображение длительностей. В работе с детьми с умственной отсталостью следует для активизации познавательной деятельности использовать, например, показ разнообразного дидактического материала.

Для наглядности в музыкальном воспитании широко используется в практике дидактическое пособие «музыкальная лесенка». Ориентируясь на высоту ступеней лесенки, ребенок учится соотносить звуки по высоте, овладевая понятием «высота звука». С помощью наглядно-предметных моделей дети гораздо быстрее осваивают такие понятия, как «метро-ритм», «длительность», «направление движения мелодии» и др.

Следующий метод, выделенный Е.А. Медведевой, – *словесный* (рассказ, беседа о музыке, композиторах, истории создания музыкальных произведений, вопросы детям, разъяснения и др.), позволяющий не только передавать художественную информацию, но и определенным образом эмоционально настраивать ребенка, создавать атмосферу сопереживания, сочувствия тем настроениям, мыслям, выраженным в музыкальных произведениях, вызывая отклик, интерес к явлениям, событиям или героям, которым посвящена музыка [9].

Словесные методы могут широко применяться в работе почти со всеми категориями детей с нарушениями в развитии. Так, например, пояснения, уточнения и указания помогают детям с нарушением зрения лучше осознать содержание и выразительные особенности музыкального произведения, так как они дают им информацию об окружающем мире, словесно характеризуют эмоциональные отношения [9].

В исследованиях Е.З. Яхниной показано, что при обучении детей с нарушением слуха наибольший эффект достигается, когда словесные методы опираются на наглядные, тактильно-вибрационные и кинестетические ощущения, связанные с восприятием музыки. Развитие восприятия музыки у таких детей осуществляется на полисенсорной основе: при слушании музыки используются зрительное восприятие игры педагога на инструменте, наблюдение за движением его рук, мимикой. Затем происходит восприятие на слух отдельных элементов музыки, которые могут моделироваться различными движениями, например, быстрая музыка сопровождается быстрыми движениями кистей рук, медленная – плавными покачиваниями рук перед собой или над головой [12].

*Практические методы (упражнения)* в выполнении тех или иных способов действий, применяемых в разных видах музыкальной деятельности) направлены на передачу педагогом информации и ее активное восприятие и усвоение детьми. Игра является методом стимулирования музыкальной деятельности, активизации процессов произвольного запоминания у детей, повышения их интереса к окружающему миру, к разнообразным видам музыкальной деятельности; игра используется в процессе работы с детьми с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью [9; 11].

У детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью наблюдается замедленность темпа восприятия (что отмечается И.В. Евтушенко, С.М. Миловской, Е.А. Медведевой), в связи с чем дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки, не могут дать вербальную оценку музыкальному произведению. Поэтому организация восприятия музыки с такими детьми требует использования коррекционно-направленных приемов, подготавливающих их к данному процессу. Это может быть рассказ педагога, беседа о музыке и другие словесные методы в сочетании с наглядными (показом иллюстраций и др.) [4; 9].

Реализация методов в музыкальном развитии детей с ограниченными возможностями здоровья связана с формами музыкальной деятельности.

Традиционно в системе дошкольного образования используются групповые музыкальные занятия, во время которых основное внимание уделяется прослушиванию, запоминанию и воспроизведению музыкальных произведений. В работе с детьми, имеющими множественные нарушения в развитии, музыкальные групповые занятия на начальном этапе не всегда приемлемы из-за нарушений внимания, недоразвития интеллекта, патологии эмоционально-волевой сферы и по ряду других причин.

Помимо музыкальных занятий используются музыкальная деятельность вне занятий, художественно-досуговая деятельность.

1. *Музыкальное занятие* – основная форма организации музыкального воспитания, обучения и коррекции отклонений в развитии детей с проблемами

средствами музыкального искусства; основывается на программных требованиях, составленных с учетом клинико-психологических, возрастных особенностей детей. Занятия, в которых обучаются дети одного возраста, могут быть индивидуальными и фронтальными. Музыкальные способности дошкольников с проблемами проявляются в совместной деятельности с взрослым.

2. *Музыкальная деятельность вне занятий* осуществляется педагогом в группе, где, с одной стороны, он закрепляет навыки, полученные детьми на музыкальных занятиях, учит использовать их в игровой деятельности, в быту, с другой – обеспечивает индивидуальную коррекционную работу с ребенком в процессе музыкально-игровой деятельности (музыкально-дидактических игр, игр под пение, включение знакомых песен в сюжетные игры, в режимные процессы, в свободную деятельность в группе); музыкально-театрализованной деятельности (инсценирование взрослым и детьми песен на фланелеграфе, в настольном театре, с ширмой, по ролям, пантомимические игры руками под музыку и т.д.).

Все виды музыкальной деятельности с детьми вне занятий организуются индивидуально или небольшими подгруппами во второй половине дня в свободное время.

3. *Художественно-досуговая* – форма музыкальной деятельности дошкольников с проблемами, включающая праздники, развлечения. Она объединяет детей и взрослых общностью переживаний, дает возможность ребенку приобрести опыт общения, создает ощущение торжества. Красочное оформление помещения, где проводится праздник, музыка, яркие детские костюмы, присутствие родителей-зрителей – все это обеспечивает сильные, незабываемые впечатления ребенка с проблемами в развитии.

Активная музыкальная заинтересованность дошкольников в художественно-досуговых мероприятиях предоставляет возможность дошкольникам с проблемами показать свои навыки в пении, движении под музыку, в театрально-игровой деятельности.

Важным условием проведения мероприятий является участие всех детей, независимо от имеющихся у них отклонений в развитии, а также педагогического коллектива (исполнение ролей, членство в жюри и др.) [9].

В рамках изложенного выше приведем результаты экспериментального исследования музыкального развития детей с ОВЗ, которое проводилось в ГОБОУ «Центр инклюзивного образования» (г. Великий Новгород) с детьми старшего дошкольного возраста.

Нами была проведена диагностика музыкального развития детей с ОВЗ в подготовительной группе по программе А.И. Бурениной, Э. Костиной, адаптированной для детей с ОВЗ. Диагностировались дошкольники с разными проблемами в развитии, обучающиеся в смешанной группе: дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением аутистического спектра, нарушением зрения, ДЦП, синдромом Дауна.

Нами были выделены следующие критерии музыкального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ: музыкальность, креативность, оценочное отношение к музыке.



С целью выявления показателей по критерию «музыкальность» были предложены определенные задания и упражнения. Детям нужно было самостоятельно играть на музыкальных инструментах, уметь вступать в ритм в нужный момент и в порядке определенной очереди показывать отношение к музыкальным произведениям. Для юных музыкантов с проблемами опорно-двигательного аппарата были предложены методы развития музыкальности: исполнительство, умение держать себя перед зрителями, по возможности играть на инструментах, петь. Для детей с ДЦП и синдромом Дауна достаточно было увидеть отношение к музыкальному инструменту и вовлеченность в задание.

Получение результатов по критерию «креативность» достигалось с помощью следующих заданий: детям нужно было самим придумать, что они будут делать под определенную музыку. Педагог исполнял музыку на фортепиано в разной tessiture. Если мелодия звучала высоко – дети вставали на носочки, если низко – приседали или падали. Для детей с нарушениями в опорно-двигательном развитии, ДЦП, синдромом Дауна, проблемами аутистического спектра учитывались попытки подняться или присесть.

Критерий «креативность» оценивался и в исполнительской деятельности: заинтересованность музыкальным произведением или музыкальным инструментом, умением самостоятельно вступить и придумать свой вариант исполнения (если есть такое условие по заданию).

Для выявления показателей по критерию «Оценочное отношение к музыке» детям предоставлялась возможность прослушать музыку и высказать то, что они услышали, какие образы представили, дети получали домашнее задание найти похожую музыку (с тем же сюжетом, образами или похожую по исполнению).

Для выявления оценочного отношения важным показателем было участие дошкольников в занятиях, их понимание, желание выполнять задание, умение слушать. Дети с ДЦП не смогли выполнить задания, но были заинтересованы и попытались давать ответы, а дети с аутистическим расстройством не проявляли даже заинтересованности в происходящем.

Диагностика проводилась не только отслеживанием показателей, но и наблюдением в ходе занятий за уровнем слухового восприятия, концентрацией слухового и зрительного внимания, уровнем выражения эмоций (вербального, невербального), уровнем вокального исполнительства. Важно, что для каждого ребенка был выделен допустимый уровень развития.

Сложность экспериментальной работы заключалась в организации музыкальной деятельности в смешанной группе детей (дети с разными диагнозами обучаются в одной группе).

Отметим, что музыкальным руководителем Центра велась системная работа в этом направлении на протяжении всего года на основе адаптированных программ Л.В. Виноградова, А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика», Э. Костиной «Камертон». В работе учитывались диагнозы, возможности, эмоциональное состояние ребенка и его готовность к работе.

В ходе формирующего эксперимента нами разработаны и реализованы следующие педагогические условия музыкального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ:

– реализация цикла музыкальных занятий в смешанной группе детей с разными возможностями здоровья (в соответствии с задачами музыкального развития, индивидуальным подходом к каждому ребенку);

– использование методов и приемов, адаптированных для детей с разными диагнозами (повтор, иллюстрирование, музыкально-дидактические игры и др.);

– взаимодействие с родителями и другими специалистами (воспитатели, дефектолог, логопед, инструктор по физическому воспитанию).

На музыкальных занятиях мы направляли свою деятельность на решение задач разными методами и приемами, использование адаптированных игр, заданий и упражнений с учетом разных диагнозов и возможностей здоровья детей.

Так, в игре «Мишкина каша» дети двигались под музыку вокруг Мишки, который кушал кашу, пели песенку, пока музыка не закончится. Далее дети разбежались и прятались, а Мишка пел песенку и простукивал ритм. Детям, которые не смогли убежать от Мишки, оказывалась помощь. Дети с проблемами в речевом развитии только стучали ритм, а дети с нарушением опорно-двигательного аппарата убегали и прятались в силу своих возможностей, дети с синдромом Дауна и аутистическим расстройством выполняли музыкально-дидактическую игру с помощью воспитателя.

В ходе тематической игры «Угадай птицу» дети смотрели фильм про птиц, слушали, как звучит пение разных птиц, называли птицу, слушая ее пение. Для детей с нарушением речи было определенное задание – внимательно смотреть и слушать, чтобы потом показать на картинке птицу, пение которой звучит, и изобразить его. Почти все дошкольники справились с этим заданием.

На тематическом занятии «Насекомые» детям показывали фильм о жизни и развитии насекомых. Они познакомились с бабочкой, стрекозой, кузнечиком, шмелем и др.; узнали, где и как обитают насекомые, какие издают звуки, увидели их окрас и др. После проведения занятия дети подвели итог, каждый рассказал то, что он запомнил, а тот, кто не смог сказать – показывал на картинках, изображал. Опираясь на знания о насекомых, на следующем занятии была организована музыкально-дидактическая игра «В гости в лес». Дети могли создавать образы, двигаться в соответствии с этими образами, повторять характерные для насекомых особенности: осуществлять ловлю бабочек, прыгать, как кузнечик, ползать, как гусеница; каждый ребенок выполнял то, что ему нравится. Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и с ДЦП можно было наблюдать, как по руке ползет божья коровка, тем самым концентрироваться и плавно шевелить ладонью под музыку.

В разучивании танца важен был пример педагога. Сначала дети слушали музыку, потом сами придумывали движение под музыку, обсуждали его с педагогом и разучивали с ним танец. Для дошкольников с ДЦП были придуманы определенные движения. Например, когда все ребята поднимали две руки, они поднимали одну руку; вместо того, чтобы сесть, «скрестив ноги»,

садились так, как им удобно. Мальчику с аутистическим расстройством было предложено скопировать простейшие движения. С целью концентрации внимания ребенка с нарушением зрения педагогу необходимо было отойти на определенное расстояние.

На занятиях присутствовали некоторые родители, они сопровождали детей во время упражнений и игр, в которых нужно было двигаться, поддерживали детей в передвижениях, в выполнении заданий, танцах.

В музыкальном развитии детей с ОВЗ большую роль играет взаимодействие с другими педагогами и специалистами, которое успешнее всего осуществлялось в комплексе, при освоении общей темы.

На музыкальных занятиях всегда присутствовал воспитатель, который помогал детям включиться в игру, подстроиться под обстоятельства, проследить за правильностью выполнения упражнения, в то время как музыкальный руководитель во многих заданиях-играх осуществлял «живое» фортепианное сопровождение.

В разучивании танца и выполнении музыкально-ритмических движений большую роль играет деятельность физического инструктора. На физкультурных занятиях дети разучивали движения, которые использовались также в танцах, в музыкальных и ритмических упражнениях. Например, при освоении темы «Птицы» дети выполняли движения в подвижной игре, имитируя полет птиц.

Значительна роль дефектолога (логопеда) в музыкальном развитии ребенка. Дети, у которых нарушены функции произношения слов, занимались логоритмической гимнастикой, совершенствующей артикуляционный аппарат, что играет немаловажную роль в исполнительстве. На речевом занятии ребята изучали виды птиц, учились четко и правильно произносить их названия. При этом увеличивался их словарный запас, проговаривались тематические прилагательные, существительные, глаголы, что способствовало качественному их произношению в процессе пения.

Опыт совокупности представлений о птицах, их повадках способствовал формированию эмоциональных оценок детей в процессе музыкальной деятельности. Взаимосвязь музыкальных занятий с разными образовательными областями позволила создать в воображении детей целостную картину мира, развить их творческие способности, стимулировать инициативу.

В ходе контрольной диагностики выяснилось, что экспериментальная группа имеет средний уровень исполнительства вокальных произведений. В движении и ритмике все еще преобладает умение иллюстрировать, однако в творческих проявлениях присутствует меньше зажима, дети старались придумывать новые движения и импровизировать. Двое детей со сложными диагнозами развивались по индивидуальным планам с критериями оценивания, исходя из возможностей их здоровья.

Таким образом, реализованные нами педагогические условия позволили выявить результативность работы по музыкальному развитию детей старшего

дошкольного возраста, обучающихся в смешанной группе (дети одного возраста с разными диагнозами обучаются в одной группе), способствовали освоению ими образовательных областей, обозначенных в ФГОС дошкольного образования.

#### Список использованных источников

1. Айдарбекова, А.А. Музыкальное воспитание как одна из форм коррекционной работы с умственно отсталыми младшими школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
2. Веракса, Н.Е. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса / под ред. Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
3. Гаврилушкина, О.П. Музыкальное воспитание умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 203–215.
4. Евтушенко, И.В. Теоретико-методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых детей: монография / И.В. Евтушенко. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006 – 143 с.
5. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
6. Куляшова, А.М. Методологический потенциал общей психологии в разработке проблемы развития музыкальных способностей / А.М. Куляшова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 11. – № 32. – С. 326–330.
7. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
8. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
9. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, О.Л. Сергеева / под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Академия, 1998. – 240 с.
11. Режаметова, Н. Музыкально-дидактическая игра в развитии музыкальных способностей дошкольника / Н. Режаметова // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, ноябрь 2016. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 150–151.
12. Яхнина, Е.З. Содержание и организация музыкально-ритмических занятий в подготовительном классе школы для глухих детей / Е.З. Яхнина. – М.: Роспедагенство, 1991. – 172 с.

## СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Э. А. Финогеева, Е. В. Дорофеева  
Российская Федерация

В статье рассматривается специфика адаптационного процесса у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, характеризуются условия и возможности творческого вуза для улучшения адаптационного процесса у данной категории студентов.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, творческий вуз как образовательно-реабилитационная среда и субъект профилактики адаптационных трудностей.

### THE ADAPTATION PROCESS PECULIARITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT CREATIVE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*In the article there are described the peculiarities of the adaptation process of students with disabilities. There are also characterized conditions and opportunities of creative higher education institution for improving the adaptation process for this category of students.*

**Keywords:** *students with disabilities, creative higher education institution like an educational and rehabilitation environment and like the subject of the adaptation challenges prevention.*

Современная ситуация в России характеризуется кардинальной трансформацией различных сфер жизни, основательной инверсией устоявшихся принципов социальной организации общества, вовлекших практически все слои населения в адаптационный процесс.

В условиях значительных изменений, происходящих в современном социуме, ускорения их ритма, увеличения диапазона и интенсивности воздействия многообразных факторов, в том числе стрессогенного, психотравмирующего и рискогенного характера, усложняется адаптационный процесс. Адаптационный потенциал населения, включая молодежь, подвергается серьезному испытанию и повышенной нагрузке.

Современное вузовское пространство, являясь элементом более широкого российского социального контекста, отражает как общую сложную картину функционирования макросоциума в условиях нового социального времени и новой реальности, так и специфические процессы, происходящие в системе высшего образования: новое его концептуальное построение и освоение компетентностного формата, повышение требований к выпускнику, содержательному наполнению образовательного процесса, организации учебной деятельности, условиям функционирования высшей школы и т. д.

Даже принимая во внимание тот факт, что высшее учебное заведение является определенной защитой от широкого спектра жизненных трудностей,

встреч с подобными проблемами не избежать уже на начальном – адаптационном этапе обучения. Происходящие социальные трансформации и внедрение новых образовательных форматов в деятельность высшей школы корректируют и формы адаптивного поведения обучающихся, которые, в свою очередь, заслуживают специального научного рассмотрения.

Проблема адаптации обучающихся в высшем учебном заведении, перманентно сохраняя свою актуальность, сегодня стала еще более злободневной и заслуживающей дальнейшей научной рефлексии и исследовательской презентации в условиях реализации концепции инклюзивного образования и необходимости повышения качества жизни обучающихся с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Адаптация как сложный феномен является объектом перманентного исследовательского интереса и научной рефлексии представителей различных областей научного знания: биологии, физиологии, медицины (П.К. Анохин, И.М. Павлов, И.М. Сеченов, Г. Селье, Н.А. Бернштейн, И. Вернадский, А.В. Ухтомский, Ф.З. Меерсон, В.П. Казначеев и др.); физики, демографии (В.А. Александров, И.В. Власова, А.Г. Догалаков, Т.С. Луковская, Н.Л. Пушкарева, Б.С. Хорев); этнографии, политологии, социологии (Э. Гидденс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, О.И. Зотова, Л. Кольберг, О. Конт, И.С. Кон, Ч. Кули, К. Ламмерс, Дж. Мид, Т. Парсонс, Г. Спенсер, Г. Тард, Дж. Томсон, М. Торп, Л.М. Растова, П. Сорокин, Н. Смэлзер, Т. Шибутани, Ф. Знанецкий, В.А. Ядов, Л.В. Корель и др.); философии (И. Берг, В.Ю. Верещагин, А.Б. Георгиевский, Т.Г. Дичев, Г.И. Царегородцев, Т.И. Заславская и др.); психологии, педагогики (Дж.В. Арнольд, Р. Мэйли, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Хорни, Ж. Пиаже, К. Роджерс, А.В. Франкл, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, Б.В. Ломов, Б.З. Вульф, А.В. Петровский, А.В. Мудрик, А.Г. Здравомыслов, И.К. Кряжева, И.А. Милославова, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.П. Буюева, М.Р. Битянова, М.В. Григорьева, Р.В. Овчарова, Н.Ф. Талызина, Е.Я. Ямбург и др.).

Существуют разнообразные теоретические подходы и многоаспектное видение этого многогранного феномена, объясняющиеся спецификой данных наук, исследовательских подходов и задач исследования.

Большинство исследователей – представителей различных областей науки, подчеркивая сложность данного явления, указывают на отсутствие единства в трактовке его сущности, видов, форм, структуры и т. д.

В настоящее время проблемное поле исследований адаптологических проблем остается весьма обширным, а контекст исследований чрезвычайно разнообразным. Это и адаптация человека к изменениям в социальных системах (в стране, в семье, в организации), в социокультурной среде, образе жизни и др. Объектами научного внимания выступают многие аспекты адаптационных процессов: закономерности, механизмы социальной адаптации (Л.В. Корель), конкретные виды адаптации (С.Д. Артемов, И.А. Георгиева, Т.Г. Дичев, И.К. Кряжева и др.), личностные аспекты адаптации (С.М. Бурьков, В.Ю. Верещагин, В.Н. Стегний, В.Н. Судаков); критерии и показатели адаптированности, трудности адаптации к меняющимся социальным условиям (А.П. Корнилова) и новой культуре (Т.Г. Стефаненко, Л.Л. Шпак), особенности вузовской адаптации (Ф.Б. Березин, Н.Ю. Джураева, В.В. Лагерев, А.А. Смирнов,

К.В. Абрамов, И.В. Агличева, С.В. Васильева, Н.А. Зарембо, М.С. Яницкий, и др.). Исследователями все чаще обращается внимание на индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, которые использует личность, в том числе в экстремальных и сложных жизненных ситуациях.

Общей тенденцией в исследовании данного явления стала значительная эволюция ее понимания: от констатации пассивного приспособления личности к окружению – до признания особой роли и активности личности, возрастания ее субъектности в собственной самоактуализации и самореализации в реальной социальной среде, особенно в контексте условий социальной действительности, несущей долю неопределенности, рисков, негативных влияний.

Однако, при всем многообразии исследований и научных публикаций, остаются недостаточно разработанными вопросы теоретического и методического обеспечения вузовской адаптации, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выявления основных рискогенных факторов социальной адаптации данной категории студентов, определения путей их минимизации в современном вузовском пространстве.

Опираясь на имеющиеся научные разработки по данной проблематике, социальную адаптацию следует рассматривать как процесс взаимодействия человека со средой и ее преобразования, активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, способствующий реализации потребностей и стремлений личности, предполагающий сохранение личностной индивидуальности, целостности и устойчивости, развитие новых личностных качеств и свойств, социальную интеграцию и совершенствование способов взаимодействия со средой.

Вузовская адаптация как разновидность социальной является сложным, динамичным, противоречивым и комплексным процессом жизнедеятельности, в ходе которого обучающийся вырабатывает адаптационные механизмы и устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе. Ее значение состоит не только в возможности приспособления к новым характеру, содержанию, условиям организации учебного процесса, студенческому коллективу как социально-психологической общности, возможности ориентировки в системе принятых в коллективе нормативных координат поведения, но и в обеспечении результативности профессиональной подготовки в целом и в определении дальнейших жизненных перспектив.

Именно в рамках вузовского обучения, являющегося важнейшим этапом в поиске своего места в жизни, своего рода «трамплином» для дальнейшего самосовершенствования в контексте непрерывного самообразования, начинает решаться большинство из указанных задач (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Д. Смирнов и др.).

Адаптация студентов к обучению в вузе определяется как «интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих активно-приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [1, с. 5].

Адаптационный процесс рассматривается на различных уровнях его протекания, т. е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья личности [2].

Большинством исследователей выделяются следующие разновидности (аспекты) вузовской адаптации:

*Формальная (организационная) адаптация*, касающаяся, с одной стороны, ознакомления с конкретным учебным заведением, его инфраструктурой, со спецификой образовательной среды, с обязанностями обучающихся; студенческими ролевыми стандартами, требованиями к качеству учебной и иных вузовских видов деятельности, характером и степенью ответственности, диапазоном академических прав и свобод обучающегося в вузе и т. д., а с другой – построения соответствующего организационного поведения в новой адаптационной ситуации.

*Профессиональная адаптация*, предполагающая приспособление к содержанию образовательной деятельности, особенностям избранной профессии, более глубокое осознание профессиональной мотивации, развитие направленности на профессиональную самореализацию.

*Социальная адаптация*, представляющая собой процесс вхождения личности в систему ролей, форм и видов деятельности студенчества как социальной группы, реализации своего личностного потенциала. В более широком смысле ее можно рассматривать как процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников (например, на факультете) в рамках более широкого студенческого окружения (вузовского в целом).

*Социально-психологическая адаптация*, связанная с изменением прежних установок и стереотипов, коррекцией ценностно-смысловой сферы и системы саморегулирования в связи с новыми условиями вузовской жизнедеятельности, осуществлением жизненного замысла на конкретном этапе вузовского обучения, выстраиванием межличностных взаимоотношений с однокурсниками, позитивной самопрезентацией в студенческой среде, выработкой своего индивидуального стиля поведения, поиском оптимальных моделей взаимодействия с преподавателями и администрацией.

*Дидактическая адаптация*, необходимая для вхождения в новый тип вузовской образовательной деятельности с его специфичными условиями, новыми формами преподавания, видами деятельности (учебной, научно-исследовательской и др.), методами (в том числе интерактивными), формами, технологиями обучения, особенностями контроля и т. д.

*Бытовая адаптация*, вызванная необходимостью привыкания к повышенным психологическим и умственным нагрузкам, к самостоятельному образу жизни, в том числе в решении вопросов питания, досуга, жилищных проблем, особенно в отношении иногородних студентов.

Правомерно, на наш взгляд, выделение и *биологического* аспекта адаптации, связанного с определенной перестройкой организма и привыканием к новым условиям и режиму жизнедеятельности.



В реальной деятельности все виды адаптации часто взаимосвязаны, взаимообусловлены, и классификация их содержит элемент научной абстракции. То есть адаптация должна осуществляться одновременно во всех направлениях. Лишь когда студент активно включается во все (или почти во все) сферы жизнедеятельности вузовского коллектива, тогда адаптация может считаться многосторонней, способствующей разностороннему развитию личности обучающегося.

Однако, как отмечают ученые (А.Д. Андреева, Л.Г. Дикая, Г.П. Медведев, Ю.С. Колесников и др.) и показывает практика, в условиях современного вуза вполне возможно временное несовпадение адаптации обучающихся одновременно к учебному процессу, профессии, другим ценностям (образованию, культуре, нормам поведения, среде и т.п.). Отдельные студенты предпочитают какую-либо одну из возможных сфер самопроявления в вузовском пространстве, неравномерно распределяя свою адаптационную активность, или даже проявляя полную пассивность, тем самым ущемляя другие важные аспекты своей самореализации, делая адаптационный процесс неполным и односторонним, сказываясь на общих показателях адаптации таких студентов.

Справедливым будет указать, что полное достижение гармонии взаимодействия данных аспектов адаптации будет еще более осложняться у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в виду наличия таких ограничений, порой затрудняющих или сдерживающих проявление активности, инициативы, а также неблагоприятных средовых факторов.

Следует также отметить, что процесс адаптации проходит у каждого обучающегося по-своему и по динамике, и процессуально, и по результатам адаптированности. Его своеобразие зависит от мотивационного компонента, индивидуально-типологических характеристик адаптанта, темперамента, характера, степени активности, личностной позиции, учебных и профессиональных амбиций, уровня перфекционизма, личных притязаний и развития рефлексии, гендерных стереотипов самоутверждения в новой среде, состояния здоровья и др.

Не вдаваясь в подробности, можно констатировать, что адаптация обучающихся к новой вузовской среде протекает по-разному у представителей разного типа высшей нервной деятельности: флегматиков, сангвиников, холериков, меланхоликов. Сравнение гендерных вариантов самоутверждения в вузе также позволяет уловить специфику «женского» и «мужского» стилей вузовской адаптации. Успешность адаптации в известной мере зависит от предшествующей подготовки к ней в рамках средней школы. Несомненно и то, что специфика, характер трудностей вузовской социальной адаптации обучающихся во многом зависят от типа образовательного учреждения (университеты мирового класса как конгломераты нескольких «университетов наук и технологий», федеральные, национальные исследовательские университеты, мощные университетские комплексы, научно-образовательные мегаполисы, центры государственного, межрегионального значения, академии, «открытые», опорные или небольшие региональные вузы, в том числе ведомственной подчиненности и т. д.), профиля вуза (гуманитарный, технический, медицинский, военный, юридический и т. д.).

Нередко у студентов, поступающих в вузы из сельских районов, возникают дополнительные проблемы, решение которых требует привлечения

дополнительных психологических ресурсов. Это затруднения в когнитивной переработке своих эмоциональных переживаний, самоорганизации и саморегуляции, распределении времени и сил в виду переезда и изменения уклада и условий жизни, в выстраивании взаимоотношений с сокурсниками, преподавателями, во вхождении в новую социально-психологическую среду.

Специфичен процесс социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Включение молодых людей с ОВЗ в современное вузовское образовательное пространство, развитие инклюзивного образования, законодательно подкрепленного Федеральным Законом № 273-ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, являются отражением современной государственной образовательной политики, подтверждением гуманистической направленности жизнедеятельности общества.

Уже сам процесс обучения в вузе является мощным адаптационным средством для молодых людей с ОВЗ. Значение социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высших учебных заведениях, не специализирующихся на обучении инвалидов, многопланово. В ее рамках решаются не только проблемы повышения образовательного потенциала молодежи, ее профессионального становления, но и создается возможность включения ее в систему социальных отношений, расширения диапазона общения со сверстниками, обогащения коммуникативного и социального опыта в целом, содействия повышению социального статуса молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако, процесс решения общих для всех студентов проблем адаптационного периода (вхождения в новую социальную среду и апробации нового вида деятельности и др.) для студентов с ограниченными возможностями здоровья осложняется необходимостью справляться со своими специфическими трудностями, вызванными особенностями такого ограничения, а также внешними обстоятельствами (барьерами среды: низкой степенью доступности пространства и организации среды жизнедеятельности, а также социальными барьерами, обусловленными отличием образа жизни инвалидов и их сверстников).

Наряду с наличием и проявлением обучающимися с ОВЗ таких важных положительных черт личности, как трудолюбие, терпеливость, усердие, ответственность и др., для них довольно типичны низкая самооценка, пассивная жизненная позиция, отсутствие стимулов к самореализации в имеющихся областях жизнедеятельности, обусловленные, с одной стороны, особыми потребностями и зависимостью от микросреды (родителей, друзей), с другой – стигматизационным отношением части окружающих к людям с инвалидностью, демонстрирующим позицию социального изоляционизма [3].

В соответствии с четкой установкой Федерального Закона № 273-ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года на развитие инклюзивного образования предъявляются новые требования к организации учебного процесса и образовательно-воспитательной среды вуза, позволяющие обучающимся с различными видами ограничения здоровья получать полноценное образование, справляться, наряду как с общими для всех студентов адаптационными проблемами, так и со своими специфическими трудностями, вызванными особенностями такого ограничения и внешними обстоятельствами.

Любую образовательную организацию, в том числе вуз, правомерно рассматривать как объективный средовой фактор и субъект целенаправленной, системной, многофункциональной деятельности, ориентированной на профессиональную подготовку и воспитание студентов.

Творческий вуз, каким является Орловский государственный институт культуры, в силу своей специфики, по нашему мнению, объективно выступает особой образовательно-реабилитационной средой, своего рода социально-реабилитационным пространством для обучающихся с ОВЗ. Среди таких специфических черт назовем «социокультурный контекст» образования (размер и социально-экологическая среда вуза, сложившиеся традиции, атмосфера творчества, синтез искусств, разноплановость преподаваемой и осваиваемой художественной деятельности, спектр социально-культурных влияний и т. д.), являющийся, на наш взгляд, своего рода адаптационно-реабилитационным фактором для обучающихся с ОВЗ. В России и за рубежом все большей популярностью у обучающихся пользуются программы, опирающиеся на анимационные, рекреационные, реабилитационные ресурсы музыки, драмы, киноискусства, прикладного творчества. В деятельности многих профессиональных сообществ, в том числе психологов, медиков, социальных работников и педагогов довольно широко представлено искусство, творчество.

Принятие обучающимися с ОВЗ характерного для творческого вуза стиля взаимоотношений (партнерства, сотрудничества, коллективного сотворчества, взаимной ответственности в условиях преобладания «малых» студенческих групп), проведение совместных акций и мероприятий способствуют формированию таких профессиональных и личностных качеств, как открытость во взаимоотношениях, толерантность, наблюдательность, эмпатия, корректность, оптимистичность, гибкость, доброжелательность.

Участие в коллективных формах учебной работы, используемых в процессе освоения большинства творческих дисциплин, способствует расширению круга друзей, увеличению поля неформального общения студентов, укреплению дружеских контактов, преодолению барьеров общения, формированию хороших коммуникативных качеств, умения работать с «широким кругом людей», формированию равнодушного, эмпатичного и сочувственного отношения к их проблемам, особенно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Накопление положительного опыта коллективного поведения помогает глубже осознать ценность дружбы, общения, человеческих взаимоотношений, делает более значимой ориентацию на другого человека, в том числе с ОВЗ, что в дальнейшем не может не сказаться на эффективности будущей профессиональной деятельности в условиях гетерогенной социальной среды.

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья так называемых «нетворческих» направлений подготовки («Библиотечно-информационная деятельность»; «Документоведение и архивоведение»; «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» и др.) единое социокультурное пространство небольшого по размеру вуза, каким является Орловский государственный институт культуры, выступает территорией организации совместной увлекательной и продуктивной учебы, приобщения в активных или в пассивных формах (в зависимости от специфики ограничений в здоровье) к различным формам академического и культурного творчества, яркого

и развивающего досуга. Оно превращается в среду, делающую обучающихся «взаимозависимыми и сопричастными» к общей студенческой жизни и др.

Большая вовлеченность во время учебы в культуротворческий процесс, приобщение к различным видам творчества (музыке, танцу, вокальному искусству, театру и др.), несомненно, влияют на различные сферы личности студента (познавательную, эмоционально-волевою, коммуникативную, поведенческую), становятся эффективным средством развития интеллекта, воображения, чувств, творческих способностей, социально значимых для любых видов деятельности, реализуясь для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ в своих особых, специфических, с точки зрения проявления личной активности и инициативы, формах.

Условия вуза культуры предоставляют возможность проявления индивидуального творчества, развития личностных, творческих качеств, самораскрытия, существенно увеличивают шансы как профессионального, так и личностного развития будущих специалистов, осознания уникальности и неповторимости своей личности, роста общекультурной подготовки обучающихся.

Подтверждением этого может служить пример студента третьего курса Алексея Савкина (направление «Народная художественная культура», профиль «Руководство студией кино-, фото- и видеотворчества»), который, имея серьезные нарушения опорно-двигательного аппарата, лично инициировал и дважды представил в институте интересные авторские фотовыставки: «Люди и эмоции», «Свет моей души», вызвавшие большой интерес в вузовском сообществе.

Показателен пример творческих достижений и Марка Русакова, студента, казалось бы, нетворческого направления подготовки – «Документоведение и архивоведение», результат которых был представлен на Литературной гостиной, проводимой в рамках Недели студенческой науки, и в опубликованном авторском поэтическом сборнике.

Как было отмечено выше, Орловский государственный институт культуры является не только социально-культурным и в значительной степени реабилитационным пространством, но и выступает в качестве субъекта образовательной деятельности.

Вуз ведет образовательную деятельность, строго ориентируясь на федеральное законодательство по данному вопросу и подготовив свои собственные локальные акты и положения, регламентирующие данную деятельность, касающуюся и особенностей профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, и создания соответствующей доступной среды в общеуниверситетской инфраструктуре.

Администрация вуза, руководство выпускающих кафедр составляют адаптированные основные профессиональные образовательные программы с учетом специфики организации обучения студентов с особыми потребностями. В настоящее время в ОГИК, численность студентов которого относительно невелика (около 900 обучающихся), всего 12 таких студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, как творческим («Дирижирование», «Народная художественная культура», «Режиссура театрализованных представлений и праздников»), так и «нетворческим» («Библиотечно-информационная деятельность», «Музеология и охрана объектов культурного

и природного наследия», «Документоведение и архивоведение»), на дневной и заочной формах обучения. В программы, адаптированные для этих студентов, включены дополнительные специальные учебные дисциплины, такие как: «Адаптивные информационные технологии», «Социальная и профессиональная адаптация» и другие, входящие в адаптационный модуль, ориентированные на получение, наряду с обязательными, предусмотренными Федеральными государственными образовательными стандартами, дополнительных специальных компетенций, важных для будущей профессиональной адаптации.

Администрация факультетов, в свою очередь, ориентирует кураторов студенческих групп, в которых обучаются студенты с особыми потребностями, на адекватное социально-педагогическое сопровождение таких обучающихся, а студенческие группы – на продуктивное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе и в межличностных контактах в различных ситуациях общения.

В условиях малых студенческих групп, форм учебной работы, характерных для творческого вуза, появляется возможность более успешно и адресно реализовывать индивидуально-дифференцированный подход к обучающимся, в том числе с ОВЗ, особенно на тех направлениях подготовки, где самой их спецификой, и соответственно учебными планами, предусмотрено большое количество индивидуальных занятий со студентами, в рамках которых в большей мере удастся учесть интересы, склонности, способности, ценностно-целевые установки студентов. Это служит основой включения их в новые виды деятельности и новый круг общения, позволяющие избежать возможных дезадаптивных рисков и сделать процесс их адаптации ровным и психологически комфортным.

Достижению более результативной образовательной деятельности такой категорией обучающихся, как показывает вузовская практика, содействует установление и поддержание более тесных связей с членами их семей.

Всеми педагогами вуза оценивается важность и необходимость гуманизации образовательного процесса, толерантного отношения к категориям обучающихся с ОВЗ и последовательной практической реализации этих профессионально-значимых установок в своей учебно-воспитательной деятельности, как в пределах читаемых дисциплин и межличностного общения, так и в пределах проводимых совместных творческих и специальных воспитательных мероприятий.

Преподаватели, разрабатывая учебно-методические материалы, в обязательном порядке включают необходимые пояснения и рекомендации, касающиеся контроля, форм и методов учебно-воспитательной работы, используемых с такой категорией обучающихся.

Профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики и психологии, в силу своей профессиональной специализации и в контексте проблемного поля читаемых курсов: «Психология», «Педагогика», «Специальная психология», «Психология художественного творчества», «Основы коммуникативной культуры» и т. п., разъясняются сущность и специфика ограничений в здоровье, очерчиваются возможные проблемы и сложности в процессе учебы, вузовской и в дальнейшем профессиональной адаптации, возникающие в связи с наличием различных видов ограничений у обучающихся.

Проблемы реализации современной концепции инклюзивного образования, оценки и необходимой корректировки образовательной практики в качестве весьма значимых поднимаются на научно-практических конференциях различного уровня, в том числе ежегодно проводимых институтом, становятся предметом научного внимания и публикационной активности преподавателей в научно-исследовательской работе, областью обобщения и обмена опытом преподавателей, в том числе полученного в рамках подготовки обучающихся с особыми потребностями в ОГИК.

Особое внимание уделяется формированию соответствующей компетентности в области специальной педагогики и психологии и повышению уровня готовности педагогов к использованию особых технологий, форм и методов в учебно-воспитательной работе с обучающимися с ОВЗ, качеству участия в инклюзии в целом. С этой целью факультетом повышения квалификации и дополнительного профессионального образования ОГИК с 2014 года организуется повышение квалификации как преподавателей вуза, так и педагогов системы дополнительного профессионального образования по программе «Организация доступной среды для лиц с ОВЗ и инвалидов», важнейшими темами которой являются: «Теоретико-методологические аспекты социального благополучия инвалидов и лиц с ОВЗ», «Социальная реабилитация инвалидов и лиц с ОВЗ: индивидуальный подход», «Технологии развивающего активного обучения лиц с ОВЗ в условиях творческого вуза», «Профессиональная этика в системе инклюзивного образования» и др.

Содействие в повышении квалификации педагогов вуз получает в рамках активного межвузовского взаимодействия с Орловским государственным университетом им. И.С. Тургенева и Орловским областным институтом развития.

Оптимизация адаптационного процесса обучающихся с ОВЗ в современном вузовском пространстве должна быть связана не только с традиционными направлениями общеадаптационной работы, квалифицированным психолого-педагогическим сопровождением этого процесса, но и с культурой участия в инклюзии, созданием эмоционально-комфортной и психологически-безопасной вузовской среды для такой категории обучающихся (в том числе студентов, имеющих латентные ограничения жизнедеятельности, склонных к сокрытию своего статуса), учетом специфики ограничений их здоровья, имеющих потребностей, с анализом основных факторов воздействия в адаптационный период, в числе которых и факторы-стрессоры, дестабилизирующие процесс адаптации, и факторы-стазоры, стабилизирующие данный процесс [3].

В значительной мере результативность адаптации будет обеспечиваться ролью и степенью субъектности самих адаптантов с ограниченными возможностями здоровья, актуализацией и развитием таких их качеств, как эмоциональный интеллект, уверенность в себе, социальная и академическая активность, креативность, личностный адаптационный потенциал личности и другие. Чем выше будет уровень субъектности и развития этих качеств личности, тем вероятнее успешность адаптации и значительнее диапазон факторов социальной среды, к которым она может приспособиться, минимизируя возможные рискогенные воздействия, преодолевая возникающие адаптационные барьеры и угрозы, не теряя при этом своей целостности и устойчивости, сохраняя собственную индивидуальность и развивая свои профессиональные качества.

### Список использованных источников

1. Лагереv, В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагереv // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор информ., НИИВО; Вып. 3. – М.: НИИВО, 1991. – 48 с.
2. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учеб. пособие / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 83 с.
3. Воеводина, Е.В. Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего учебного заведения: социологический анализ : автореф. дис ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Е.В. Воеводина. – Москва, ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса», 2012. – 48 с.

## КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ СЧЕТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) I КЛАССА

*Н.С. Цырулик*  
*Республика Беларусь*

В статье обоснована необходимость коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с целью предупреждения специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) у таких детей, рассмотрено содержание этой работы. Представлена методика коррекционно-педагогической работы по формированию способов счетно-вычислительных действий у обучающихся I класса на коррекционных занятиях.

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая работа, профилактика дискалькулии, обучающиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), формирование.

## PEDAGOGICAL REMEDIAL WORK ON OVERCOMING DISABILITIES IN CALCULATION AND COMPUTING SKILLS ACQUISITION AT FIRST-GRADE SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS (DIFFICULTIES IN LEARNING)

*The article grounds the necessity of pedagogical remedial work of special education teachers on overcoming disabilities in calculation and computing skills acquisition at pupils with mental development disorders (difficulties in learning) for the purpose of preventing specific disorder of arithmetical skills (dyscalculia) at the given pupils group; the article also presents the content of the pedagogical remedial work. The methodology of pedagogical correction work on formation of techniques for calculation and computational actions at first-grade schoolchildren in correction classes is also revealed in the article.*

**Keywords:** *pedagogical correction work, dyscalculia prevention, schoolchildren with mental development disorders (learning difficulties), formation.*

Повышение эффективности образования детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) через разработку научно-методического обеспечения, совершенствование содержания и методик коррекционно-педагогической работы, позволяющих учитывать их образовательные потребности и определять индивидуальный путь развития, является одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Исследователи отмечают, что у таких детей уже на первых годах обучения в школе обнаруживаются *специфические* трудности в усвоении счета и вычислений, которые не позволяют полноценно решать задачи жизненно-практического содержания, связанные с измерением, расчетами, интерпретацией числовой информации, и влияют на развитие личности ребенка (Ю.А. Афанасьева, Л.Б. Баряева, Г.М. Капустина, Ю.В. Скоробогатова и др.). При отсутствии своевременно начатой коррекционно-педагогической работы, учитывающей эти трудности, они приводят к возникновению специфического расстройства арифметических навыков (*дискалькулии*) (С.Ю. Кондратьева, Н.В. Крюковская, С.Л. Шапиро).

Профилактика дискалькулии у детей является признанной необходимостью, о чем свидетельствуют исследования в области коррекционной психологии (Т.В. Ахутина, А.А. Давидович и др.), коррекционной педагогики (А. Гермаковска, С.Ю. Кондратьева, Н.В. Крюковская, Р.И. Лалаева, М. Gaidoschik, Н.-D. Gerster, J.H. Lorenz, W. Schipper и др.), исследования по проблеме неуспеваемости младших школьников по математике (В.В. Давыдов, А.М. Леушина, Н.А. Менчинская, Н.И. Непомнящая и др.). Усиление интереса к решению данной проблемы получило отражение и в инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь (2013–2017 гг.). В современных исследованиях установлено, что специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии, является нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством (Y. Kovas, B. Butterworth, K. Krajewski и др.). В связи с этим специальное формирование способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является актуальной задачей коррекционно-педагогической работы. Однако ее решение не получило необходимого отражения в исследованиях в области коррекционной педагогики.

В рамках исследования проблемы преодоления нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) младшего школьного возраста нами проведено изучение особенностей представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности [2; 5; 7]. Обобщение результатов проведенного исследования позволило описать особенности структуры нарушения в овладении способами счетно-вычислительных действий у обучающихся рассматриваемой категории: дефицит количественных представлений (количество не выступает как объект действий; к концу обучения в I и II классах дочисловые количественные представления сформированы преимущественно на среднем и низком уровнях, в первом



полугодии I класса преобладает их низкий уровень); ограничения в изменении способа действий с количеством (недостаточная сформированность практических способов действий с количеством в дочисловой и счетной деятельности); ограничения в изменении формы выполнения действий с количеством (недостаточная обобщенность и освоенность действий с количеством в материальной, материализованной, внешнеречевой их формах) [6].

В свою очередь, то, что ограничивает активность обучающихся в учебной деятельности, выступает объектом внимания учителя-дефектолога. В связи с этим специальное формирование способов счетно-вычислительных действий и способности использовать их для решения практических задач по оценке и преобразованию количества у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является актуальной задачей коррекционно-педагогической работы с целью предупреждения дискалькулии.

Коррекционная направленность обучения детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) реализуется и на учебных, и на коррекционных занятиях. Сущность коррекционно-развивающей работы, реализуемой учителем-дефектологом, рассматривается С.Е. Гайдукевич как «профилактика и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка через определение и удовлетворение его особых образовательных потребностей (производные от ограничений)» [1, с. 22]. По мнению А.М. Змушко, на современном этапе развития образования актуальными являются вопросы содержания и методики проведения и отдельных коррекционных занятий, и коррекционной работы в целом. При этом подчеркивается необходимость непрерывного характера коррекционной работы в течение образовательного процесса, индивидуализации помощи детям с особенностями психофизического развития. Важность этих вопросов связана с тем, что значительная часть детей с особенностями психофизического развития обучается в условиях образовательной интеграции. Н.Н. Малофеев обращает внимание на необходимость разработки содержания специализированной поддержки таких детей, реализации их образовательных потребностей средствами специального образования, дифференцированного подхода к созданию условий для их успешной интеграции и социальной адаптации.

Анализ и обобщение психолого-педагогических условий и механизмов формирования представлений о количестве и способах действий с количеством на различных этапах арифметического развития ребенка, факторов риска возникновения нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у младших школьников, сущности коррекционно-педагогической работы как специфической деятельности учителя-дефектолога позволили нам определить ее содержание применительно к преодолению у обучающихся рассматриваемой категории нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками [2; 3; 4].

*Коррекционно-педагогическая работа с обучающимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по преодолению нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками* рассматривается как деятельность учителя-дефектолога, включающая обследование, планирование и организацию взаимодействия с ребенком на коррекционных занятиях, направленная на преодоление (или ослабление) недостатков предшествующего этапа

арифметического развития путем последовательного восполнения и обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством с учетом механизма их развития и системной связи в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности, формирование способности решать задачи по оценке и преобразованию количества. Усвоение системы понятий о количестве и действиях с количеством представляет собой процесс последовательного обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, усвоения логической связи этих понятий; овладение содержанием формируемых действий с количеством, адекватными формами их выражения (материальной, материализованной, внешнеречевой, умственной) и знаково-символическими средствами; умением решать практические задачи по оценке и преобразованию количества адекватными способами.

Своевременное выявление у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) уже в I классе потенциальных возможностей и трудностей в овладении представлениями о количестве и способах действий с количеством будет способствовать предупреждению нарушений в овладении счетно-вычислительными навыками у таких детей, снизит риски их школьной и социальной дезадаптации.

В специальной литературе не получили отражения вопросы содержания и методики коррекционно-педагогической работы с обучающимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по преодолению нарушений в овладении способами счетно-вычислительных действий в первый год обучения. Однако при наличии дефицита в развитии представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности и при выполнении счета трудности будут накапливаться, притягивая со временем все большее количество влияющих на ситуацию факторов, в том числе и социальных.

Предложенная нами методика коррекционно-педагогической работы по формированию способов счетно-вычислительных действий у обучающихся рассматриваемой категории I класса на коррекционных занятиях включает цель, содержание, методы и приемы, средства коррекционно-педагогической работы и реализуется поэтапно.

*Исходно-диагностический этап.* Его цель – выявить у обучающихся исходное состояние представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности и на этой основе построить профили развития количественных представлений у детей, определить задачи по развитию представлений о количестве и способах действий с количеством. Для этого предусмотрено специально разработанное научно-методическое обеспечение (диагностические задания, диагностические карты, методические рекомендации для учителей-дефектологов по проведению диагностики и оценке результатов). Ожидаемый результат на данном этапе реализации методики – сведения о состоянии сформированности представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой и счетно-вычислительной деятельности у обучающихся, индивидуальные профили развития количественных представлений.

Содержание *коррекционно-развивающего этапа* представлено планированием коррекционной работы, проведением коррекционных занятий с учетом выявленных возможностей детей. Цель – обеспечение процесса овладения детьми представлениями о количестве и способах действий с ним на основе моделирующих действий в специально организованной деятельности. Специально организованная деятельность основана на учете особенностей ее мотивационно-целевого, ориентировочного и операционного компонентов у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Она предполагает индивидуализацию оценки достижений обучающихся, содержания коррекционно-развивающих заданий и средств их выполнения, исходя из возможностей детей и диагностических данных, отраженных в индивидуальном профиле развития количественных представлений. В процессе моделирования обеспечиваются воспроизведение жизненно-практических ситуаций, наглядно-деятельностная основа усвоения способов действий с количеством, постепенное абстрагирование количества как объекта действия, осмысленное усвоение материализованной и внешнеречевой форм действия.

Содержательное наполнение коррекционных занятий включает последовательное формирование представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, затем в счетно-вычислительной деятельности. Обеспечиваются условия для овладения обучающимися следующими способами действий с количеством: практическое установление соответствия элементов, счет предметный, счет по представлению, присчитывание и отсчитывание предметных множеств, присчитывание и отсчитывание числа по 1. У детей формируется способность решать задачи, связанные с оценкой и преобразованием количества адекватными способами.

Средством достижения цели коррекционно-развивающего этапа выступили данные педагогической диагностики и индивидуализация коррекционной работы с учетом выявленных возможностей и достижений обучающихся; специально разработанное научно-методическое обеспечение: программа коррекционно-педагогической работы по формированию способов счетно-вычислительных действий на коррекционных занятиях и комплекс коррекционно-развивающих заданий на основе моделирования; планирование коррекционно-педагогической работы, отражающее формирование способов действий с количеством в аспекте решения коррекционно-развивающих задач и организацию деятельности обучающихся; методические рекомендации для учителей-дефектологов по составлению планирования и проведению коррекционных занятий. Ожидаемый результат реализации методики на данном этапе – ребенок, способный решать задачи, связанные с оценкой и преобразованием количества адекватными способами: владеющий способами счетно-вычислительных действий и способный применить их для выполнения арифметических действий сложения и вычитания однозначных чисел.

*Итогово-диагностический этап* предусматривает проведение повторной диагностики, составление профилей развития количественных представлений у обучающихся группы и сравнение их с исходными профилями для оценки эффективности коррекционно-педагогической работы.

Достижение цели методики коррекционно-педагогической работы возможно через:

– обеспечение мотивационно-целевой основы деятельности, обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), ориентировочного и операционного ее этапов при овладении способами действий с количеством;

– изменение способа действия с количеством при переходе от дочисловой деятельности к счетной и к овладению способами вычислительной деятельности;

– изменение формы выполнения действия (материальная, материализованная, внешнеречевая, умственная) с учетом обобщенности, освоенности и самостоятельности его выполнения ребенком.

В качестве ведущего методического средства на коррекционных занятиях рассматривается *специально организованная деятельность* обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) I класса с *моделями количества* (предметной, графической, вербальной, символической). Это позволяет осуществлять:

1) управление деятельностью детей в процессе выполнения моделирующих действий с количеством с учетом компонентного состава действия: мотив – ориентировка в задаче – выбор способа и решение – контроль и оценка действия.

2) управление процессом усвоения способов действий с количеством при переходе от дочисловой к счетно-вычислительной деятельности: от непосредственно практического способа установления соответствия элементов двух множеств к опосредованному способу фиксации и преобразования количества с использованием счетного действия и к преобразованию счетного действия в вычислительные – действия присчитывание и отсчитывание;

3) управление постепенным переходом от действий с реальными предметами к построению графических изображений, восприятию объектов действия и к действиям с числами по представлению; сопровождение ребенка на всех этапах усвоения умственного действия с учетом качественных характеристик формируемого действия (обобщенность, освоенность и самостоятельность) на каждом из них.

Продуктивное взаимодействие с обучающимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на коррекционных занятиях основано на учете особенностей мотивационно-целевого, ориентировочного и операционного компонентов счетно-вычислительной деятельности. В психологических исследованиях (З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, Т.Д. Пускаева, Е.С. Слепович) указывается на наличие отставания в формировании всех компонентов деятельности у таких детей.

Мотивационно-целевая основа деятельности обучающихся по овладению способами действий с количеством обеспечивается в методике путем вызывания интереса и положительного отношения к деятельности познания количества; повышения собственной активности ребенка как субъекта познания, подведения его к потребности выполнить действие, связанное с оценкой и преобразованием количества, и применить формируемое действие как способ решения практической задачи. Средством изменения отношения к процессу и результату выполнения действий с количеством выступает оформление заданий в контекст

жизненных ситуаций, привлечение жизненного опыта ребенка, игровая форма организации взаимодействия, создание ситуации успеха в деятельности (дифференцированная помощь ученикам), демонстрация «роста» ребенка в овладении отдельными действиями через характеристику «как было прежде и как сейчас» (описание изменений в освоенности действия, степени сложности выполняемого задания, рациональности использования способа и др.), формирование и поддержание чувства удовлетворения от достижения результата (создание ситуаций, в которых персонаж нуждается в помощи при выполнении задания, в выборе правильного действия).

Методика обеспечивает овладение обучающимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) ориентирами деятельности: предмет (количество, количественные отношения, действие), последовательность выполнения действий, показатели правильного и неправильного выполнения формируемого действия с количеством, их речевое оформление, выбор способа, адекватного смыслу задачи. В то же время обучающиеся усваивают необходимые средства контроля правильности выполнения действий. По мере усвоения ориентировочной части деятельности и отдельных действий, у детей возрастает самостоятельность выполнения контрольно-оценочных действий, первоначально выполняемых ими преимущественно под направляющим руководством учителя-дефектолога.

Организация операционного этапа деятельности обучающихся при овладении способами действий с количеством включает: формирование умения выполнять задание в соответствие с образцом; освоение последовательности выполнения формируемого действия, достижение обучающимися обобщенности действий с количеством, освоенности действий в разных формах выполнения; повышение самостоятельности их выполнения; применение усвоенного действия как способа решения практических задач по оценке и преобразованию количества.

В качестве наглядно-практического средства в методике выступают модели количества: *предметная модель* (предметы и их изображения, которые обеспечивают наглядное воспроизведение конкретной ситуации), *графическая модель* (отрезки, иллюстрации в виде схемы с использованием геометрических изображений, которые воспроизводят ситуацию в схематическом виде), *вербальная модель* (описание ситуации в словесной форме), *символическая модель* (цифры, арифметические знаки). Особое внимание в работе с моделями количества в методике уделено созданию *двигательного образа выполняемых операций*, создаваемого движением рук: сначала применительно к предметному множеству, затем безотносительно к нему. Согласно исследованиям В.В. Давыдова, который рассматривал проблему оперирования количеством в форме понятия, движение, относимое к предметной совокупности, является реальной формой условного действия, выражающего содержание ранее выполняемого действия с предметами, и выступает механизмом формирования подразумеваемого действия.

Организация деятельности обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на коррекционных занятиях обеспечивается *системой коррекционно-развивающих упражнений на основе моделирования*.

Специально организованная работа с моделями количества осуществляется в определенной последовательности:

1) действия с предметами с фиксацией предметного содержания в речевой форме;

2) перевод предметной модели количества и действий с количеством в графическую с фиксацией предметного содержания в речевой форме;

3) соотнесение предметной и графической моделей количества и действий с количеством;

4) графическое изображение объектов и действий с ними без предварительного выполнения непосредственно действий с предметами, фиксация предметного содержания в речевой форме;

5) выражение предметного содержания действия в речевой форме при фиксации предметов (изображений) взглядом;

6) выражение предметного содержания действия в речевой форме без фиксации предметов взглядом;

7) математизация действий, объектов действия и отношений между ними через введение символов (цифры, знаки).

Данная последовательность упражнений обосновывается положениями теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) и соотносится с последовательностью смены формы действия на пути превращения его в умственное. Такие упражнения позволяют интенсивно формировать взаимодействие анализаторов (двигательного, речевого, зрительного, слухового) при переработке информации о количестве и действиях с количеством, что актуально для младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). В то же время осуществляется обогащение и обобщение их опыта действий с моделями количества разного вида; происходит абстрагирование количества как объекта действия, формирование связи операций предметных и знаковых.

Ситуация усвоения обучающимися рассматриваемой категории представлений о количестве и способах действий с количеством варьируется условиями организации их деятельности на занятиях и используемыми дидактическими средствами:

– изменение вида используемого наглядного средства (различные виды моделей количества) и характера действия с ним (соотнесение, конструирование, преобразование);

– изменение предметной ситуации, стимулирующей к изменению способа действия с количеством;

– изменение соотношения действия и его словесного обозначения во времени в определенной последовательности (словесное обозначение выполняемого действия, объектов действия, количественных изменений и отношений между объектами; словесное обозначение выполненного действия с объектами, состояния объекта после выполнения преобразующих действий; описание предстоящего, подразумеваемого действия);

– изменение степени самостоятельности ребенка при организации его деятельности через оказание дозированной помощи (стимулирующей,

направляющей, обучающей) и изменение способа организации деятельности (совместное выполнение, выполнение по образцу, по словесной инструкции);

– изменение полноты инструкции при постановке задачи (прямое указание на способ выполнения; косвенное указание на способ выполнения через предметную ситуацию; инструкция без указания на способ выполнения).

Это позволяет учитывать потенциальные возможности конкретного ребенка в овладении действиями с количеством.

Разработанная методика коррекционно-педагогической работы учитывает описанную нами структуру нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и особенности их деятельности при организации взаимодействия на коррекционных занятиях.

Методика позволяет индивидуализировать коррекционную работу через содержание коррекционно-развивающих заданий, дидактические средства их выполнения и оценку достижений учащихся. Она характеризуется управляемостью (наличие диагностического инструментария и возможность точно планировать коррекционно-педагогическую работу, вносить коррективы), структурированностью (наличие последовательности, преемственности и взаимосвязи реализуемого содержания) и динамичностью (развернутостью процесса формирования способов счетно-вычислительных действий).

Экспериментально установлено, что эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию способов счетно-вычислительных действий у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) определяется соблюдением ряда условий: учет логической последовательности усвоения детьми количественных представлений при проведении диагностики и планировании коррекционно-педагогической работы; практическая направленность методов работы (применение моделирующих действий с количеством); индивидуализация работы с учетом возможностей и достижений ребенка; обеспечение положительной мотивации обучающихся в счетно-вычислительной деятельности и активности ребенка как субъекта деятельности; моделирование жизненно-практических ситуаций, требующих решения задач по оценке и преобразованию количества адекватными способами; использование возможностей коррекционных занятий, начиная с I класса. Своевременная коррекционно-педагогическая работа по устранению специфических нарушений счетно-вычислительных навыков у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) способствует накоплению у них позитивного учебного опыта, влияя тем самым на успешность адаптации к требованиям школьного обучения и их социализацию.

#### **Список использованных источников**

1. Гайдукевич, С. Е. Направления совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Специальная адукацыя. – 2009. – № 5. – С. 19–25.

2. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию дчисловых количественных представлений у учащихся с трудностями в обучении I класса / Н. С. Цырулик // Специальная адукацыя. – 2017. – № 4. – С. 44–49.

3. Цырулик, Н. С. Научно-методические основы формирования счетно-вычислительных навыков у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / Н. С. Цырулик // Вестник МГИРО. – 2016. – № 3. – С. 29–33.

4. Цырулик, Н. С. Профилактика специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи / Н. С. Цырулик, В. А. Шинкаренко [Электронное издание] // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 апр. 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т имени М. Танка ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск, 2016. – Режим доступа : <http://fso.bspu.by/nauka/konferencii/materialy-proshedshih-konferencii>. Дата доступа : 04.06.2016.

5. Цырулик, Н. С. Состояние вычислительных навыков у учащихся I–II классов с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / Чуваш. гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары, 2017. – С. 46–49.

6. Цырулик, Н. С. Структура нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у учащихся с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // «Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве»: сб. науч. тр. по результатам Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Магнитогорск, 30–31 мая 2018 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г. И. Носова ; под ред. И. А. Кувшиновой [и др.]. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. – С. 97–103.

7. Tsyruk, N. Schwierigkeiten bei der Aneignung der Zähl- und Rechenfertigkeiten bei den Grundschulern mit Störungen der psychischen Entwicklung bzw. Lernschwierigkeiten / N. Tsyruk // Inklusion im Bildungsbereich. Streiflichter aus Russland, Ukraine und Weißrussland / Ulf Algermissen, Olga Graumann und David Whybra (Hrsg.). – Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim – Hildesheim; Zürich: Georg Olms Verlag, 2016. – S. 63–76.



**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИКИ  
МНОГООБРАЗИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ  
К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

---

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
РАБОТЕ С МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМИ СЕМЬЯМИ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Г.Ф. Бедулина  
Республика Беларусь*

Статья посвящена проблемам педагогического сопровождения жизнедеятельности малообеспеченной семьей. Описаны формы и методы социально-педагогической работы с данной категорией семей, приводятся результаты пилотажного исследования характеристик современной малообеспеченной семьи и ее запросов в отношении социально-педагогической поддержки со стороны учреждения образования.

Выявлена необходимость разработки и внедрения новых подходов по развитию социальной компетентности членов малообеспеченных семей.

**Ключевые слова:** семья, малообеспеченная семья, социально-педагогическая поддержка, социальная работа, учреждения общего среднего образования, партнерские соглашения.

**MODERN APPROACHES TO SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH  
LOW-INCOME FAMILIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*This article is devoted to the problems of pedagogical support of work with low-income family. It describes the forms and methods of socio-pedagogical work with this category of families, the results of a pilot study on the characteristics of the modern low-income family and its requests for social and pedagogical support from the educational institution.*

*The necessity of development and implementation of new approaches to the development of social competence of members of low-income families.*

**Key words:** *family, low-income family, social and pedagogical support, social work, institutions of General secondary education, partnership agreements.*

Семья – закрытая ячейка общества, имеющая право определять свои цели, задачи, содержание, формы и методы воспитания детей, характер внутрисемейных отношений, результативность воспитательной деятельности, то есть быть полноправным, независимым субъектом педагогического процесса. В отличие от учреждений образования семья никому не подотчетна в своей воспитательной деятельности. Огромный воспитательный потенциал семьи пока не востребован и не использован в силу ряда причин. По мнению Е.И. Сермяжко, основными из них являются следующие [3, с. 19].

- сложившаяся за годы советской власти в соответствии с учением марксистской философии система взглядов на ведущую роль общественно-государственного воспитания и подчиненную ему роль семейного воспитания;
- недооценка роли и значения народной педагогики, народной педагогической мудрости, традиций и обычаев народа, передающихся из поколения в поколение;
- медленное вхождение семьи в контекст педагогической культуры;
- формализм во взаимоотношениях учреждений образования и семьи, отсутствие четкого распределения их воспитательно-образовательных функций, прав, обязанностей и, главное, целей, задач и принципов взаимодействия.

Проблемы педагогического сопровождения работы с семьей стали предметом самого пристального внимания многих ученых и практиков: С.Г. Громана, Л. Карсавиной, С.Я. Вольфсона, С.Я. Никольского, М.С. Мацковского, А.Г. Харчева, А.Б. Синельниковой, белорусских ученых В.В. Чечета, С.Н. Буровой, которые фиксируют факторы, свидетельствующие о нарушении стабильности семьи, объясняя их в первую очередь новыми социально-экономическими отношениями в обществе.

В последнее время особое внимание уделяется социально-педагогической работе с малообеспеченными семьями, которые стали предметом исследования современных ученых, таких, как С.А. Байгереев, О.С. Кострикина, И.В. Лаухина, И.С. Микушева, Н.Ю. Щека, Ю.А. Петрищева. Однако сегодня остаются нераскрытыми вопросы об особенностях социально-педагогической поддержки малообеспеченной семьи в условиях учреждения образования.

Повышенный интерес к данной проблеме обуславливает необходимость особых мер социальной поддержки этой категории семей, которые нуждаются в комплексной системе мер социальной защиты, а также подготовке педагогов социальных, социальных работников, психологов – специалистов по данному направлению.

С целью получения новых гипотез и сбора данных о характеристиках современной малообеспеченной семьи и ее запросов в отношении социально-педагогической поддержки со стороны учреждения образования проведено пилотажное исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 11 г. Слуцка» в феврале 2017 года (н.р. к.с.н., доцент Бедулина Г.Ф., Баландина Т.Н.).

Для опроса было выбрано учреждение образования малого города, в котором данные категории семей по параметрам отражают характеристики среднестатистической малообеспеченной семьи, а также имеется эффективный опыт социально-педагогической работы с различными категориями семей. Метод сбора социологической информации – анкетный опрос. Объем выборочной совокупности – 50 малообеспеченных семей, дети которых обучаются в ГУО «Средняя школа № 11 г. Слуцка». Исследование проводилось на добровольной основе, также был использован анализ документов социально-педагогической службы школы. Характеристика выборки исследования представлена в таблице 1.

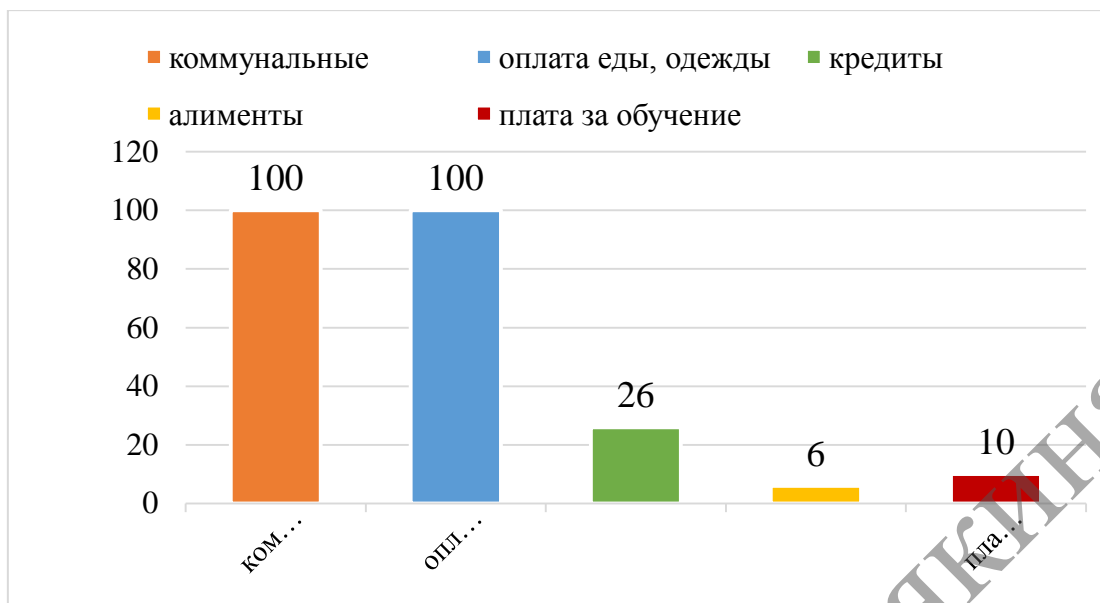
**Таблица 1. – Характеристика выборки исследования**

<b>Показатель</b>	<b>Кол. чел.</b>	<b>%</b>
<b>Пол</b>		
мужской	10	20 %
женский	40	80 %
<b>Возраст</b>		
До 25 лет	2	4 %
26–30 лет	12	24 %
31–40 лет	30	60 %
Старше 40 лет	6	12 %
<b>Семейное положение</b>		
В браке	37	72 %
В отношениях не состоят/ в разводе	13	26 %
<b>Количество детей в семье</b>		
1 ребенок	11	22 %
2 ребенка	28	56 %
3 ребенка	10	20 %
<b>Образование:</b>		
Среднее	2	4 %
Среднее специальное	36	72 %
Незаконченное высшее (обучаются в ВУЗе в данный момент)	6	12 %
Высшее	6	12 %
<b>Работают ли респонденты</b>		
Да	34	68 %
Нет	16	32 %

Характеристика выборки: это преимущественно женщины – 80 %. Большинство респондентов находится в возрастной категории до 35 лет. По составу семьи 72 % респондентов состоят в браке, 26 % – воспитывают детей в неполной семье, 20 % – многодетные семьи. Причем, возраст детей – дошкольный, младший школьный и подростковый. Большинство участников опроса имеют среднее специальное образование – 72 %. Не имеют работы 32 %. Как правило, это женщины, которые находятся в отпуске по уходу за ребенком. Данные позволяют сделать вывод о том, что работа по сопровождению малообеспеченной семьи должна учитывать описанные выше особенности.

Немаловажной характеристикой малообеспеченной семьи являются ее постоянные доходы и расходы. Так как среди респондентов много неполных и многодетных семей с детьми до 3-х лет, у большинства стабильный доход приносит только один член семьи, что существенно сказывается на материальном положении. Практически у всех основной источник – доход от трудовой деятельности. Постоянным небольшим доходом может также считаться пособие, которое получают женщины в период нахождения в отпуске по уходу за ребенком.

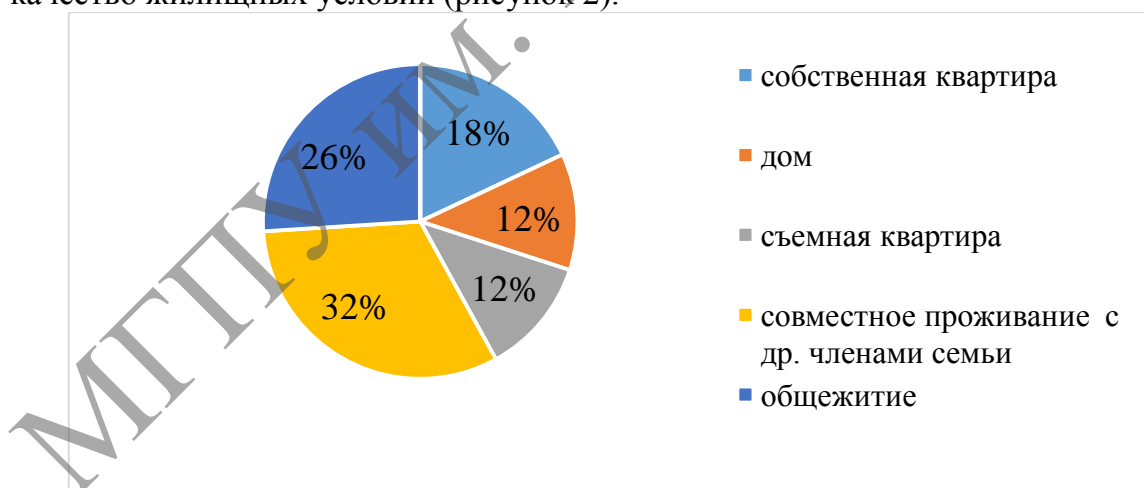
В рамках исследования респондентам задавался вопрос , касающийся информации о постоянных расходах семьи (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Основные статьи расходов малообеспеченных семей**

Опрос показал, что основные расходы семей направлены на коммунальные платежи и траты на еду, одежду; 10 % семей платят за обучение либо старших детей, либо свое; 6 % – оплачивают алименты и 26 % – выплачивают кредит. При этом большинство опрошенных указало, что зарплаты не всегда хватает на то, чтобы обеспечить семью. Большая часть респондентов выбрала такие ответы, как «на повседневные нужды уходит вся зарплата», «на повседневные нужды хватает, но покупка одежды затруднительна».

Немаловажной составляющей для малообеспеченной семьи является качество жилищных условий (рисунок 2).



**Рисунок 2. – Особенности жилищных условий малообеспеченных семей**

Ответы респондентов позволяют сделать следующие выводы: большинство респондентов не имеет собственного жилья и проживает совместно с другими поколениями семьи – 32 %; 26 % опрошенных живут в общежитии; 12 % – на съемной квартире. Только у 18 % имеется собственная квартира и у 12 % – собственный дом. При этом большинство из тех, кто имеет собственное жилье, выплачивает кредит.

На основе вышеуказанных данных можно сделать вывод о необходимости формирования социальной компетентности и финансовой грамотности данной категории семей. В белорусской системе образования есть программы факультативных занятий «Основы предпринимательства» для 10–11 классов и «Основы экономических знаний» для 5–11 классов, «Основы финансовой грамотности», утвержденные Министерством образования Республики Беларусь. Социальное образование учит детей и родителей гражданским обязанностям, необходимости понимания социальных проблем и участия в их разрешении. Финансовое образование включает в себя развитие важных навыков сбережения, разработки бюджета и участия в финансовых проектах. При социально-педагогических службах в учреждении образования можно создавать образовательные курсы для членов малообеспеченных семей «Сбережения. Траты. Планирование и бюджет» с модулями «Сбережения на черный день», «Я могу сэкономить, Я сэкономил», «Почему я должен экономить», «Сберегательная книжка», «Приобретение вещей, которые мы хотим и вещей, нам необходимых», «Месячный бюджет», «Планирование бюджета семейного праздника», «Организация финансового проекта».

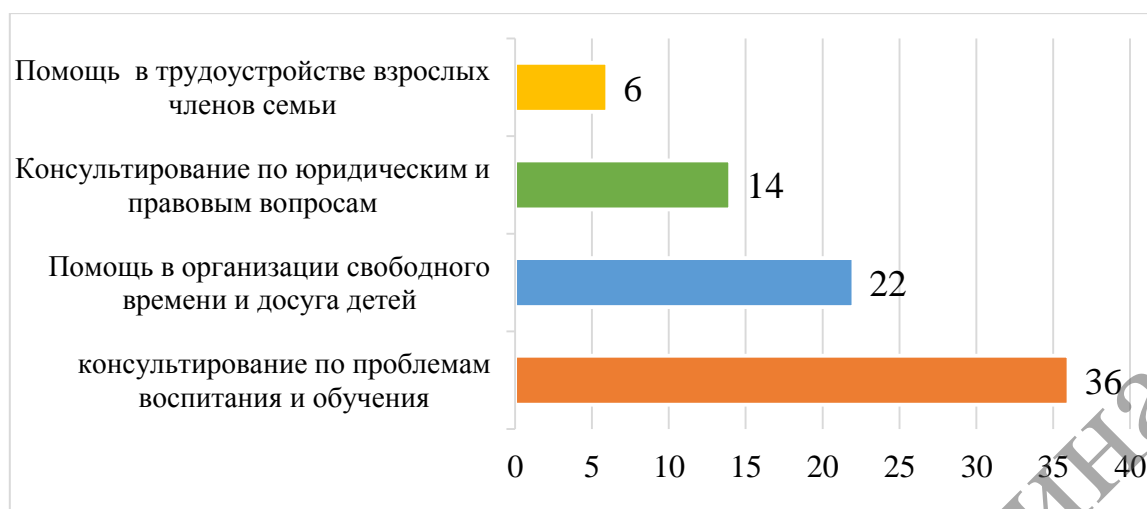
Одной из задач исследования было определение проблем малообеспеченных семей в отношении воспитания в семье (рисунок 3).



**Рисунок 3. – Основные проблемы малообеспеченной семьи**

Опрос показал, что у респондентов возникают сложности, связанные с успеваемостью детей, на это указало 22 %; также 22 % респондентов отметили проблемы в воспитании детей. Следует обратить внимание на тот факт, что 16 % участников опроса отметили неповиновение детей и 4 % – наличие внутрисемейных конфликтов. Можно предположить, что финансовые трудности накладывают отпечаток на взаимоотношения с детьми, но вместе с тем следует отметить, что среди участников исследования были и те, которые указали на отсутствие трудностей (12 %).

Для определения запроса малообеспеченных семей в отношении социально-педагогической поддержки со стороны учреждения образования ответы распределились следующим образом (рисунок 4).



**Рисунок 4. – Виды консультационной помощи, в которой нуждаются малообеспеченные семьи**

Так респондентами были названы основные проблемные темы, по которым им необходима методическая и консультационная помощь: в организации воспитания и обучения детей нуждаются 36 % респондентов; в организации свободного времени и досуга детей – 16 %. Вместе с тем 14 % опрошенных указало на необходимость консультирования по юридическим и правовым вопросам, а 6 % – хотели бы получить помощь в трудоустройстве.

Для социально-педагогической поддержки могут быть использованы следующие формы и методы:

1. Создание раздела «Личный кабинет» на странице сайта учреждения образования для членов малообеспеченных семей.

2. Просвещение членов малообеспеченных семей в области профессиональной и личной жизни: «Трудности выбора профессии», «Для чего нужна семья», «Как сделать выбор и не ошибиться».

3. Создание совместно с региональным центром социального обслуживания населения «Юридической консультации» для решения правовых вопросов малообеспеченных семей.

4. Организация совместно с региональным отделом занятости населения консультаций «Мир профессии», проведение тренингов «Как составить резюме», «Какая профессия Вам больше подходит», «Что нужно знать для собеседования».

5. Организация социально-психологической консультационной поддержки: «Социально-психологическая помощь»: «Как не поддаться зависимостям», «Выход есть всегда» (предупреждение суицидов), «Сохрани мне жизнь», «Жизнь без насилия».

Данные исследования подтверждают актуальность создания в учреждении образования необходимых педагогических условий для развития социальной компетентности малообеспеченных семей, как родителей, так и детей.

Для эффективного использования воспитательного потенциала малообеспеченной семьи в современных условиях необходима новая, объективная оценка ее роли и места в педагогическом процессе, определение основы ее

взаимодействия с учреждением образования. Такой основой может быть высшая форма сотрудничества взаимодействующих сторон – партнерство. Партнерство предполагает равенство участников взаимодействия, субъект-субъектные отношения, автономию, то есть самостоятельное определение субъектом своей деятельности.

Сотрудничество на основе партнерства предусматривает решение следующих задач:

- определение общих, согласованных целей, задач, содержания воспитательной деятельности взаимодействующих сторон, а также специфических особенностей субъектов процесса воспитания – учреждений образования и семьи;

- обмен опытом воспитания детей, информацией об их личностных качествах, индивидуальных особенностях;

- совместная защита прав ребенка;

- определение общих критериев уровня воспитанности детей;

- сотрудничество в выборе школьного компонента образования;

- повышение педагогической культуры участников педагогического процесса, не имеющих педагогического образования [1, с. 21].

Решение поставленных задач сопряжено с рядом трудностей. Но, как показывает опыт многих школ, преодолеть их помогает реализация некоторых принципов партнерских отношений школы и семьи. Важнейшие из них обосновал Е. И. Сермяжко [3, с. 21]:

- *взаимная и (или) равная ответственность за воспитание детей* требует объективной оценки роли и значения каждой из взаимодействующих сторон. Преувеличение или преуменьшение роли одной из сторон, как правило, приводит к конфликтам и недоразумениям. Нужно исходить из того, что учреждения образования и семья есть определяющие воспитательные институты, и поэтому весьма трудно достаточно точно выявить степень педагогической вины или заслуги каждого из них;

- *взаимопонимание субъектов педагогического процесса, учет особенностей их воспитательной деятельности.* Педагогам в первую очередь нужно знать цели и задачи домашнего воспитания, микроклимат семьи, характер внутрисемейных отношений; родителям – программу, планы воспитательной работы учреждения образования, пути их реализации;

- *невмешательство без согласия одной из сторон в дела другой* (принцип не распространяется на неблагополучные семьи, аморальные, конфликтные, антипедагогические). Этот принцип требует признания независимости, автономии двух важнейших субъектов (институтов) воспитания;

- *полнота доверия* предполагает убежденность взаимодействующих сторон (партнеров) в их искренности, честности, добросовестности и выполнении стоящих перед ними воспитательных задач;

- *гласность и открытость* требует откровенности партнеров в решении педагогических задач, обмена информацией, открытых дискуссий по проблемам воспитания детей, взаимной помощи. Гласности и открытости подлежат все

вопросы воспитания детей, за исключением тех, которые могут нанести вред или оскорбление одной из сторон;

- *взаимные требовательность и уважение* требуют объективной оценки воспитательных возможностей учреждений образования и семьи, справедливости в оценке заслуг и недостатков в воспитании детей, чуткости и деликатности в отношениях друг к другу, четкого распределения функциональных обязанностей взаимодействующих сторон и строгого соблюдения договорных обязанностей;

- *взаимный обмен знаниями и педагогическим опытом.* И родители, и педагоги обладают определенными педагогическими знаниями, умениями, убеждениями. Педагогические знания родителей, как правило, базируются на идеях народной педагогики, опыте их личного воспитания. Профессиональные педагоги знают научную педагогику, теорию и закономерности педагогического процесса.

Говоря о взаимодействии учреждения образования и семьи, надо иметь в виду, что семья традиционно решает многообразные и общественно значимые функции, наибольший интерес представляет воспитательная. Координирующим центром взаимодействия семьи и школы должны выступать *правления попечительских советов и родительские комитеты* – связующие звенья между родительской общественностью и педагогическим коллективом.

Одной из эффективных форм сотрудничества являются родительские собрания. Повестка родительских собраний не навязывается, а обсуждается, согласуется и определяется взаимодействующими сторонами. Родители и педагоги пользуются равными правами в обсуждении любых вопросов, в принятии по ним решений. В работе с малообеспеченными семьями следует делать акцент на их специфику.

Оперативной формой партнерских отношений являются *консультации*. В русле партнерских отношений учреждений образования и семьи, особенно малообеспеченной, в роли консультантов могут выступать как педагоги, так и родители, за исключением консультаций по проблемам обучения и некоторым вопросам воспитания, решение которых входит в компетенцию только работников учреждений образования.

Следует остановиться на специфике социально-педагогической работы с малообеспеченными семьями в условиях учреждения общего среднего образования:

1. Необходимо проводить постоянную диагностику существующих проблем малообеспеченных семей, как в материальном плане, так и в области воспитания и обучения детей.

2. Работа с данной категорией семей должна вестись в сотрудничестве различных специалистов школы: социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, классных руководителей.

3. Необходимо использовать комплекс методов и приемов социальной работы с малообеспеченными семьями в сотрудничестве с территориальными центрами социального обслуживания населения.



4. Необходимо поддерживать постоянный контакт с малообеспеченными семьями, не допуская попадания в категорию семей, находящихся в социально опасном положении.

5. Целесообразно применять современные технологии работы с малообеспеченной семьей, повышающие уровень ее осведомленности в решении трудных жизненных ситуаций.

Таким образом, исследование особенностей малообеспеченных семей указывает на необходимость разработки эффективных форм и методов социально-педагогической работы по развитию таких составляющих их социальной компетентности, как эффективное общение, критическое мышление, принятие социально ответственного решения, адекватная самооценка, избегание ситуаций неоправданного риска, навыки разрешения конфликтов, финансовая и правовая грамотность.

#### Список использованных источников

1. Бузова, С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С.Н. Бузова. – Минск: Право и экономика, 2010. – 444 с.

2. Бузова, С.Н. Благополучие семьи как предмет социологического исследования / С.Н. Бузова // Социология. – 2009. – № 4. – С. 98–111.

3. Бузова, С.Н. Современная семья: крах или другая жизнь? / С.Н. Бузова // Социология. – 2015. – № 2. – С. 4–15.

4. Бедулина, Г.Ф. Инновационные подходы в процессе взаимодействия семьи и учреждений общего среднего образования / Г.Ф. Бедулина // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 16 марта 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; / отв. ред. В.В. Мартынова. – Минск: БГПУ, 2017. – 404 с. (С. 18–21).

5. Бедулина, Г.Ф. Современные технологии в работе с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении / Г.Ф. Бедулина // Реализация стратегий семьи и детей: материалы Междунар. конф., 7–8 апр. 2011г., Минск, Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь; Белорус. гос. ун-т, Центр перспектив. детства; редкол.: С.Н. Бузова [и др.], под общ. ред. А.П. Моровой. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – С. 156–163.

6. Бедулина, Г.Ф. Развитие экономической культуры и формирования предпринимательской активности учащихся в условиях реализации инициативы «Город, дружественный детям» / Г.Ф. Бедулина // Ребенок в социуме. – 2013. – № 2 (сентябрь). – С.23–27.

7. Сермяжко, Е.И. Взаимодействие учреждений образования и семьи: концептуальные положения / Е.И. Сермяжко // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 9. – С. 18–21.

8. Чечет, В.В. Педагогика семьи: пособие / В.В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 176 с.

**АПРОБАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ  
«АЗБУКА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ»  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ  
У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ  
ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

*Е.Н. Дубовец  
Республика Беларусь*

Статья посвящена проблеме подготовки воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к самостоятельной семейной жизни. Показана актуальность и практическая значимость программы клуба «Азбука семейного воспитания» по формированию представлений о семейных ценностях и подготовке воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к будущей семейной жизни.

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, воспитание в интернатных условиях, воспитанники детских домов и вспомогательных школ-интернатов, подготовка к самостоятельной семейной жизни.

**TESTING PILOT PROGRAM «ALPHABET FAMILY EDUCATION» ON THE  
FORMATION OF IDEAS ABOUT FAMILY VALUES FROM ORPHANAGES  
AND SUPPORT SCHOOLS**

*The article is devoted to the problem of preparing pupils of orphanages and auxiliary boarding schools for independent family life. The article shows the relevance and practical importance of the program of the club «Alphabet of family education» on the formation of ideas about family values and training of pupils of orphanages and auxiliary boarding schools for future family life.*

**Keyword:** family, family values, education in residential conditions, pupils of orphanages and auxiliary boarding schools, preparation for independent family life.

В современном обществе, как правило, большинство молодых людей начинают свою семейную жизнь с гражданского брака. Многие из них часто меняют партнеров, с легкостью заключают и расторгают брачные узы, что говорит об отсутствии главных семейных ценностей: ответственности за свою семью, уважения, заботы друг о друге, любви, верности, надежности брачных уз, сохранения семейных традиций, преемственности поколений и др.

Воспитанники детских домов и вспомогательных школ-интернатов не являются исключением. Практика показывает, что проблемы создания семьи у детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских интернатных учреждениях, стоят более остро, чем у их сверстников, живущих в семьях.

Во взрослой самостоятельной жизни выпускники детских домов и вспомогательных школ-интернатов продолжают испытывать недоверие к людям, бывают либо зависимыми, либо чрезмерно нетерпимыми к другим, неблагодарными, ждущими постоянно предвзятого отношения со стороны окружающих и потому, при желании создать семью, часто терпят неудачу.

Это происходит не только вследствие нарушения эмоциональных и коммуникативных связей с матерью и родственниками, сформировавшейся депривации и дезадаптации, но и потому, что жизнь в детском интернатном учреждении зачастую не требует от ребенка выполнения тех ее функций, которые осуществляются в нормальной семье. Особенно трудным оказывается освоение роли семьянина. Именно поэтому формирование представлений о семейных ценностях у детей и подростков, воспитывающихся в условиях детских интернатных учреждений и подготовка их к будущей семейной жизни – одна из наиболее важных, актуальных и сложных проблем современного учебно-воспитательного процесса.

Проведенный в области воспитания подрастающего поколения анализ научной литературы и современной практики семейного воспитания показал множество подходов к исследованию проблемы подготовки воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к будущей семейной жизни.

Так, проблемы социального сиротства рассматриваются в публикациях таких авторов, как М.С. Астоянц [1], Е.Б. Бреева [2], В.И. Брутман [3], А.К. Воднева [4], Г.И. Руденкова [5], Е.Н. Алтынцева [6], В.В. Мартынова [7], С.Н. Лихачева [8], М.Е. Кобринский [9], Л.И. Смагина [10], П.П. Украинец [11] и др.

Вопросы социально-психологической и социально-педагогической помощи детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа, представлены в работах Т.И. Шульги [16], Л.Я. Олиференко [15] и др.

Проблемы подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к будущей семейной жизни отражены в работах И.В. Дубровиной [17], В.С. Мухиной [18], А.М. Прихожан [19], Г.В. Семья [20] и др.

Научные труды Л.Н. Захаровой [12], М.В. Ивановой [13], Л.Н. Одинцовой [14], Л.Я. Олифриенко [15], Т.И. Шульги [16] и др., обобщение опыта работы государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, свидетельствуют, что общее физическое и психическое развитие детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от развития их сверстников, растущих в семьях, что обуславливает специфические подходы к реализации воспитательной направленности в учреждениях интернатного типа.

Таким образом, анализу формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения, проблеме подготовки воспитанников детских интернатных учреждений к самостоятельной жизни, их социализации посвящены работы многих авторов. Тем не менее, методология формирования представлений о семейных ценностях и подготовка воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к будущей семейной жизни, на наш взгляд, не получила достаточного освещения в психолого-педагогической литературе, и тем самым вызывает необходимость обращения к данной проблеме.

*Подготовка воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к семейной жизни* – это комплекс мер психолого-педагогического характера, направленных на формирование у них адекватного представления о семейных ценностях, о семье, её членах и их взаимоотношениях, возникающих проблемах и трудностях, а также направленных на формирование умений и навыков, помогающих в преодолении этих трудностей.

Одной из ключевых проблем социальной адаптации воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов является коррекция семейных отношений, так как опыт взаимоотношений в биологической семье носил негативный характер либо вовсе отсутствовал.

В этой связи особое значение приобретает разработанная нами программа клуба по формированию представлений о семейных ценностях и подготовки молодежи к будущей семейной жизни «Азбука семейного воспитания». Программа клуба предназначена для работы с воспитанниками детских домов и вспомогательных школ-интернатов в возрасте от 6 до 17 лет и направлена на решение проблем социализации воспитанников и создания ими своей будущей семьи.

В программе клуба учитываются следующие основные аспекты:

- 1) ориентация на статус образовательного учреждения и режим его функционирования;
- 2) учет социально-психологических особенностей воспитанников;
- 3) организация взаимодействия на основе возрастного подхода.

*Цель программы* – создание условий для формирования отношения к семье как к высшей ценности человека, пропаганды духовно-нравственных базовых семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, содействие в жизненном самоопределении воспитанников в ходе самостоятельного жизнеустройства их в обществе и создания будущей семьи.

*Задачи программы:*

- 1) социализация воспитанников, помощь в освоении ими социальных ролей в семье;
- 2) способствование адекватной полоролевой самоидентификации воспитанников детских домов и школ-интернатов;
- 3) стимулирование становления конструктивной системы жизненных ценностей, формирование ценностного отношения к жизни, труду, семье, окружающим людям и себе как личности;
- 4) содействие подготовке подрастающего поколения к супружескому выбору и к полноценной семейной жизни;
- 5) развитие коммуникативных знаний, умений и навыков, умений находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях;
- 6) помощь воспитанникам в саморазвитии.

Работа клуба предусматривает групповые занятия 1–2 раза в месяц. Продолжительность занятий 1–2 академических часа в зависимости от формы и возраста воспитанников.

*Формы занятий:* информационная беседа, семинар, занятие с элементами тренинга, откровенный разговор, творческие занятия, круглые столы, ролевые игры, практикумы, игры-конкурсы, викторины.

Данные формы занятий предполагают сочетание теоретического материала и практического закрепления, поэтому в программе не предусматривается разделение на теоретические и практические виды занятий.

Структура занятий включает в себя: *вводную часть* (приветствие, разминка, постановка проблемы, актуализация имеющегося опыта, знаний и представлений воспитанников); *основную часть* (знакомство с новым материалом, поиск решения проблемы, формирование поведенческого опыта посредством упражнений, игр,

практикумов); *заключительную часть* (подведение итогов занятия, обобщение пройденного материала, комментарии, замечания и пожелания воспитанников к занятию).

Форма общения – свободная. Воспитанники вырабатывают и принимают правила взаимодействия в клубе. После каждой встречи проводится короткое обсуждение ее результативности.

*Методические средства*, используемые на занятиях клуба:

- групповая дискуссия – способствует организованному общению участников группы, позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон;
- проигрывание и анализ ситуаций – содействует моделированию поведения взрослых и детей в различных жизненных ситуациях, стимулирует воспитанников к активному участию в роли исполнителя или организатора различных видов деятельности;
- информирование – способствует психологическому вмешательству, при котором педагог подсказывает и помогает воспитанникам, предоставляет им обратную связь и поддерживает их в процессе взаимодействия;
- диагностические процедуры (анкеты, тесты, рисунки и т. д.) позволяют получить воспитанникам новую информацию, а также определить результативность проведенных занятий.

Определение уровня представлений о семейных ценностях у воспитанников, полученных в ходе реализации данной программы, осуществляется на всех этапах её реализации: через анкетирование, тестирование, а также в ходе индивидуального консультирования воспитанников, при получении информации от школьных педагогов, психолога, педагога социального.

В результате изучения программы клуба «Азбука семейного воспитания» воспитанники детских домов и вспомогательных школ-интернатов должны:

*приобрести:* определенный набор присвоенных семейных ценностей: духовно-нравственных (преемственность поколений; семейные традиции, устои, обычаи; ответственность, уважение, забота); материально-витальных (материальное благополучие, совместный семейный труд, эстетика быта); личностно-эмоциональных (семья, наличие детей; любовь, верность, общение; полоролевая идентификация; семейный досуг).

*быть нацеленными:*

- на чувства любви, уважения, взаимной моральной ответственности между членами семьи;
- на официальный брак;
- на рождение и воспитание детей в полной семье;
- на ответственное выполнение родительской функции (материнства или отцовства);
- выполнение основных бытовых обязанностей (ведение совместного хозяйства, создание семейного бюджета и т. п.);
- на взаимосвязь с родительскими семьями, ориентацию на ценности семьи и рода.

Программа клуба состоит из цикла занятий, имеющих образовательную и воспитательную направленность.

**Таблица 1. – Тематический план занятий клуба  
«Азбука семейного воспитания»**

Блоки семейных ценностей	Тема занятия	Количество часов
<b><i>Младший школьный возраст</i></b>		
Блок духовно-нравственных семейных ценностей	Вводное занятие. Что такое семья?	1
	Кто в доме главный?	1
	Обязанности в семье.	1
Блок материально-витаальных семейных ценностей	Семейные традиции.	2
	Труд в семье. Семейный бюджет.	1 1
Блок личностно-эмоциональных семейных ценностей	«Давайте жить дружно!»	1
	Семейный этикет.	1
	Путешествие в страну Здоровья.	1
	Итоговое занятие «Семья – это...»	2
<b><i>Средний и старший школьный возраст</i></b>		
Блок духовно-нравственных семейных ценностей	Вводное занятие. Семья – основа общества.	2
	Мужчина и женщина.	2
	Любовь... Как много в этом слове!	2
Блок материально-витаальных семейных ценностей	Любовная лодка разбилась о быт.	2
	Семейный бюджет.	2
	Труд и семейный досуг.	2
Блок личностно-эмоциональных семейных ценностей	Отцы и дети. Преемственность поколений.	2
	Семейные традиции.	2
	Искусство жить в семье.	2
	Моя идеальная семья. Итоговое занятие-тренинг.	2
Всего:		32 часа

Представленная выше таблица показывает, что в содержание программы клуба включены раскрытие основных и наиболее важных семейных ценностей: нравственный климат семьи, обязанности в семье, воспитание трудом, семейный досуг, потребности и бюджет семьи, эстетика быта, профилактика нарушений семейных отношений и др.

Содержание клубной работы имеет несколько направлений в связи с классификацией семейных ценностей по выделенным нами блокам. Раскроем основополагающие идеи каждого из них.

*1. Блок духовно-нравственных семейных ценностей.*

Являясь ячейкой общества, семья отражает его нравственные устои. В ряду духовных ценностей семьи важнейшее место занимают нравственные ценности. Семья – важнейшая школа нравов, здесь человек делает первые шаги по пути морального становления. В семье учат гуманному отношению к людям, честности и правдивости, простоте и скромности. Нравственные принципы усваиваются с раннего возраста в семье. Понятие «семейный долг» шире, чем «супружеский долг»: оно включает и родительский долг, и сыновий (дочерний) долг и долг брата, сестры, внуков и т. д. Супружеский семейный долг – непреходящая нравственная ценность людей.

## *2. Блок материально-вита́льных семейных ценностей.*

Поскольку семья является ячейкой общества, она тесно связана с трудом. Труд для семьи является источником материального благосостояния. Добросовестный труд членов семьи вызывает уважение в обществе. Само существование семьи связано с необходимостью домашнего повседневного труда. Законом семейной жизни является равномерное распределение обязанностей по ведению домашнего хозяйства между всеми членами семьи. Не менее важна для семейной жизни эстетика быта, уют, эстетика домашних праздников и внешнего вида.

## *3. Блок личностно-эмоциональных семейных ценностей.*

Любовь немислима без долга, ответственности друг за друга. Дети – главная ценность семьи, родители ответственны за то, чтобы в семье вырос достойный человек, здоровый физически и духовно. К ценностям семьи относятся семейные традиции, реликвии – документы, воспоминания, письма, награды. Бережное отношение к реликвиям – источник нравственной силы, духовной преемственности поколений.

Семья является одним из основных институтов социализации и воспитания подрастающего поколения. В ней закладываются основы поведения, нравственные и духовные ценности у детей. Основопологающая функция семьи – воспитательная, в ходе реализации которой происходит развитие личности ребенка.

Часть цикла занятий клуба была внедрена в практику исследования в нескольких детских домах и вспомогательных школах-интернатах Гомельской области (в Мозырском детском доме, в Гомельском детском доме, в Ельской вспомогательной школе-интернате), после чего с целью оценки эффективности и целесообразности дальнейшего использования данных занятий мы провели опрос, который показал, что большинство воспитанников детских домов и вспомогательной школы-интерната (65 %) отметили тот факт, что у них недостаточно знаний для создания в будущем успешной семейной жизни.

По мнению 30 % опрошенных, такие знания и навыки имеются у них в полном объеме. Однако, на наш взгляд, данная оценка не является объективной, что и показали результаты обсуждения некоторых проблем семьи. Примерно 5 % воспитанников затруднились ответить. В то же время 75 % респондентов высказали желание о том, что хотели бы получить больше информации по вопросам подготовки к будущей семейной жизни, 10 % опрошенных этого делать не хотят, а 15 % уклонились от ответа.

Так, например, занятие для воспитанников детских домов старшего школьного возраста «Мужчина и женщина» проводилось в форме информационного сообщения, проблемной беседы ведущего с участниками клуба. Занятие было наполнено упражнениями и заданиями, помогающими в достижении целей, прояснения потребностей, желаний и ценностей, лежащих в основе межличностных отношений между мужчинами и женщинами.

Информационное сообщение на тему культуры интимно-личностного взаимодействия между полами, упражнение «Я и мое тело», проигрывание ситуаций «за» и «против» позволил подросткам сделать выводы в пользу сохранения супружеской верности и невступления в половые отношения до брака.

В ходе занятия, посвященному любви («Любовь... Как много в этом слове!») подростки из детских домов с интересом говорили о первой влюбленности, возникших при этом интимных чувствах. Наиболее интересными для воспитанников являлись сюжетно-ролевые игры и игровые упражнения. Так, например, упражнение «Роза», предложенное на этом занятии, вызвало сентиментальные чувства у многих девушек и послужило поводом задуматься и пересмотреть свои взгляды на интимные отношения с противоположным полом.

Занятие «Искусство жить в семье» проходило в виде тренинга. Такая форма работы оказалась весьма эффективной. Содержательные упражнения «Идеальная семья», «Традиции нашей семьи», ролевые и психологические игры «Ссора в семье», «Примирение» и другие, работа в парах и группах, увлекательное и живое общение заинтересованных подростков во время дискуссий «Настоящий мужчина – это...», «Настоящая женщина – это...» показали весьма высокие положительные результаты. Также участникам тренинга предоставлялся раздаточный материал, который позволил составить ребятам коллажи «Мой идеальный спутник жизни».

В рамках темы «Семейный бюджет» с воспитанниками детских домов была проведена беседа об источниках дохода в семье, о необходимых расходах, о роли карманных денег и накоплении средств. Необходимо отметить, что данная информация оказалась очень полезной для большинства участников клуба, поскольку образ жизни в детском интернатном учреждении носит иждивенческий характер.

Содержание занятий клуба «Азбука семейного воспитания» для воспитанников вспомогательных школ-интернатов учитывает особенности их психофизического развития. Поэтому для воспитанников данной категории нами был разработан диагностико-дидактический тест «Представление о семейных ценностях», представляющий собой набор тематических картинок с вопросами для обсуждения, подобранных для каждого занятия. Работа с тестом содействует пониманию воспитанниками системы семейных ценностей, облегчает работу педагогу, а также служит диагностическим материалом.

Так, с помощью данного теста в ходе занятий клуба у воспитанников вспомогательной школы-интерната были сформированы начальные представления о семье как важнейшей ценности человека; раскрыты понятия «семейные ценности», «семейные традиции», «семейный досуг» и др.; рассмотрены виды семей (полные, неполные, многодетные, бездетные, многопоколенные) и многое другое.

В итоге, используя на клубных занятиях предложенный нами диагностико-дидактический тест, воспитанники вспомогательной школы-интерната смогли самостоятельно отвечать на заданные им вопросы, правильно выбирать подходящую по смыслу картинку, активно включаться в беседу.

Работа с диагностико-дидактическим тестом показала положительный результат. Занятия проходили увлекательно, без особых трудностей, воспитанники поделились положительными впечатлениями.

Актуализация знаний воспитанников вспомогательной школы-интерната осуществлялась также через игровую деятельность, творческую (рисуночные тесты) и просмотр видеосюжетов с последующим обсуждением.



Необходимо отметить, что готовность и заинтересованность к восприятию знаний по программе клуба «Азбука семейного воспитания» у воспитанников вспомогательной школы-интерната оказалась выше, чем у воспитанников детских домов. Это связано с тем, что во вспомогательной школе-интернате особое внимание уделяется профессиональному самоопределению выпускников, нежели подготовке их к будущей семейной жизни.

Таким образом, результаты внедрения программы клуба «Азбука семейного воспитания» показали, что данный комплекс занятий – необходимый и важный компонент подготовки воспитанников детских домов и вспомогательных школ-интернатов к будущей семейной жизни. Полученные на занятиях знания помогли воспитанникам (в частности, выпускникам) детских домов и вспомогательных школ-интернатов пересмотреть свои взаимоотношения с противоположным полом, более серьезно относиться к семье и семейным ценностям, что в дальнейшем полагаем, приведет к осознанному родительству, благополучию и стабильности в их брачно-семейных отношениях.

#### Список использованных источников

1. Астоянц, М.С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения / М.С. Астоянц // Социологические исследования. – 2006. – № 3. – С. 54–63.
2. Бреева, Е.Б. Социальное сиротство. Опыт социологического исследования / Е.Б. Бреева // Социологические исследования. – 2004. – № 2. – С. 44–51.
3. Брутман, В. Социальное сиротство: по пути отчаяния / В. Брутман / Народное образование. – 1994. – № 9. – С. 37–49.
4. Воднева, А.К. Приемная семья: состояние проблемы и перспективы развития / А.К. Воднева, Л.А. Соглаева, Л.В. Филинская // Семья в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8 апр. 2010 г. /; под науч. ред. А.Н. Данилова. – Минск: Право и экономика, 2010. – С. 132–141.
5. Руденкова, Г.И. Постинтернатное сопровождение и социальная интеграция в общество воспитанников интернатных учреждений / Г.И. Руденкова // Проблемы выхавання. – 2009. – № 5. – С. 15–21.
6. Алтынцева, Е.Н. Воспитание духовности у детей интернатных учреждений / Е.Н. Алтынцева // Проблемы выхавання. – 2003. – № 3. – С. 70–76.
7. Мартынова, В.В. Мониторинг положения детей в замещающих семьях: пособие для специалистов / В.В. Мартынова, В.А. Маглыш ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : Пачатковая школа, 2008. – 152 с.
8. Лихачева, С.Н. Социализация личности: фактор сиротства: монография / С.Н. Лихачева. – Минск: УП «Технопринт», 2004. – 164 с.
9. Кобринский, М.Е. Образ жизни как фактор формирования личности воспитанников интернатных учреждений / М.Е. Кобринский ; Упр. образования Гомел. облисполкома и др. – Гомель : Изд. полиграф. предприятие «Сож», 1996. – 158 с.
10. Смагина, Л.И. Уроки будущим мужьям и женам: жизнь вне стен интерната: практ. пособие / Л.И. Смагина, А.С. Чернявская. – Минск: Ковчег, 2009. – 163 с.
11. Украинец П.П. Социальное сиротство как проблема и практика ее решения в Республике Беларусь / П.П. Украинец, Н.Н. Красовская, Е.В. Шпаковская // Социология. – 2009. – № 1. – С. 82–94.
12. Захарова, Л.Н. Дитя в очереди за лаской / Л.Н. Захарова. – М.: Политиздат, 1991. – 221 с.

13. Иванова, М.В. Социально-педагогическая реабилитация детей-сирот в условиях приемной семьи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Иванова. – СПб., Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2007. – 176 с.
14. Одинцова, Л.Н. Детский дом семейного типа /Л.Н.Одинцова, Н.Н. Шамахова. –Вологда: Изд-во Вологодского института развития образования, 2000. – 56 с.
15. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 253 с.
16. Шульга, Т.И. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко. – М.: УРАО, 1997. – 100 с.
17. Дубровина, И.В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И.В. Дубровина, Б.С. Круглов // Ценностные ориентации и познавательные интересы школьников: сб. науч. тр. – М.: НИИСП, 1983. – С. 27–36.
18. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32–39.
19. Прихожан, А.М. Дети без семьи: (детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
20. Семья, Г.В. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова. – М.: Полиграф сервис, 2001. –176 с.

## ЮВЕНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*О.А. Заикина*  
*Российская Федерация*

В статье представлены ювенальные аспекты работы с семьёй в современных условиях. Особое внимание уделяется педагогическому подходу в контексте изучения данной проблемы. Автором раскрывается специфика межведомственного сотрудничества в организации работы с семьёй с учётом ювенальных особенностей. Анализируется опыт работы с семьёй в городе Орёл.

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, ювенальная юстиция, социально-педагогическая поддержка семьи, социальная защита семьи, организация работы с семьёй.

### JUVENILE ASPECTS OF THE FAMILY: A PEDAGOGICAL APPROACH

*The article deals with the juvenile aspects of work with the family in modern conditions. Special attention is paid to the pedagogical approach in the context of the study of this problem. The author reveals the specifics of interdepartmental cooperation in the organization of work with the family, taking into account the juvenile characteristics. The experience of working with family in the city of Orel is analyzed.*

**Key words:** *pedagogical support, families in difficult life situation, juvenile justice, social and pedagogical support of the family, social protection of the family, organization of work with the loan.*

Семья является одним из социальных институтов, влияющих на социализацию личности. Педагогическая помощь оказывается семье в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, учением, отношениями, жизненным самоопределением. Она направлена на оказание помощи детям в решении возникающих трудностей с родителями, учителями, сверстниками, трудностей в усвоении учебных программ, в организации внеурочной деятельности и т. д. Сущность педагогической поддержки заключается в самостоятельном решении социально-педагогических проблем на основе объединения усилий и ресурсов самой семьи и образовательных организаций (учреждений культуры), обладающих потенциалом педагогического воздействия. В настоящее время содержание работы с семьёй осуществляется по трём направлениям: формирование педагогической компетентности, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, участие родителей в управлении образовательной организацией [2, 126].

Статистические данные за последние годы демонстрируют тенденцию роста числа неблагополучных семей. Так, некоторые категории семей нуждаются в педагогической поддержке, что обусловлено несколькими факторами: укрепление воспитательного потенциала семьи, формирование педагогической компетентности и повышение требований к семье в области воспитания детей. В 2017 году в Орловской области и г. Орёл число преступлений, совершённых несовершеннолетними или при их соучастии составило 177 случаев из 8848 преступлений, зачастую несовершеннолетние вовлекаются в преступную деятельность. Количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в детских государственных учреждениях на территории города Орла, на конец 2017 года – 24, из них 15 – в Специализированном доме ребенка, 5 – в Орловской общеобразовательной школе-интернате для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, 4 – в Орловской общеобразовательной школе-интернате для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Наблюдается снижение количества вновь выявленных детей, нуждающихся в особой поддержке государства. Эта тенденция в Орле приобрела устойчивый характер. Еще в 2008 году выявленных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей было 136, в 2011 году – 113, в 2012 году – 104, в 2016 году – 73.

Разные аспекты работы с семьёй отражены в работах педагогов, психологов, социологов. С появлением такого направления деятельности, как социальная работа, социальная педагогика, организация работы с молодёжью защита семьи и детства получила еще один вектор развития. Проблему детства на современном этапе развития изучают: Л.С. Алексеева, М.А. Алемяскин, С.А. Беличева, М.А. Галагузова, И.Ф. Дементьева, Л.М. Зюбин, Г.М. Ивашенко, Э.Г. Костяшкин, А.А. Лиханов, Т.В. Лодкина, В.С. Мухина, Г.М. Миньковский, Е.М. Рыбинский, Т.И. Шульга и др. В частности, вопросы работы с неблагополучной семьёй, с дезориентированными детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, поднимаются С.А. Беличевой. Исследованиям

социально-правовых проблем детства посвящены работы О.В. Степанова; диагностика и коррекция запущенности и трудновоспитуемости детей рассматриваются М.А. Алемяским, Г.В. Драгуновой, Л.М. Зюбиным, Э.Г. Костяшкиным, Е.И. Петуховым и др.; совершенствованию поиска путей преодоления трудновоспитуемости посвящены работы Г.М. Миньковского, Р.В. Овчаровой и другие [7], [8], [9]. Анализ литературы показывает, что организацию работы с семьёй следует осуществлять с позиций антропологического, личностно-ориентированного, культурологического подходов. Эти подходы нашли свое отражение в педагогической науке.

Основными направлениями в организации работы с семьёй являются: изучение психолого-педагогических особенностей личности и окружающей среды, выявление интересов и потребностей семьи и детей, отклонений в поведении, оказание своевременной помощи и поддержки, посредничество между личностью и образовательной организацией, семьей и другими организациями, оказывающими помощь семье. Педагогическая поддержка оказывается семьям с такой формой семейного неблагополучия, как: конфликтные, проблемные, асоциальные, семьи с недостатком воспитательного ресурса, также криминального характера, семьям, чей образ жизни не вызывает беспокойства со стороны окружающих, однако поведение родителей резко расходится с общечеловеческими ценностями, что сказывается на воспитании детей.

Педагогическая деятельность обусловлена необходимостью решения ряда задач, связанных с созданием условий для полноценного развития подрастающего поколения, отстаивания его интересов, прав, свобод, обеспечения физической, психологической и нравственной безопасности. Комплексное решение различных проблем семьи решается за счёт разветвлённой системы организаций и социальных служб различного профиля. Вместе с тем следует обратить внимание на ювенальные особенности работы с семьёй [2, с. 121].

Этимологически термин «ювенальный» берет свое начало от латинского слова *juvenis* (*junior*), что означает: молодой, юный, молодой человек, юноша, девушка. Среди ученых и практиков до сих пор нет единого мнения о том, какое место ювенальная юстиция занимает в системе работы с семьёй. Одни авторы считают, что ювенальная юстиция – элемент системы профилактики, другие полагают, что профилактика входит в ювенальную юстицию. Часто ювенальную юстицию ассоциируют со специальной системой взаимодействующих институтов, занимающихся защитой прав и интересов несовершеннолетних, профилактикой детской беспризорности, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Таким образом, в понятие ювенальной юстиции вкладывается правовая, социальная и педагогическая основы. В связи с этим можно говорить, что педагогическая сущность ювенальной юстиции не может быть достигнута без привлечения различных специалистов. С педагогической точки зрения важен другой аспект – механизм, посредством которого государственные органы осуществляют защиту прав ребенка и взаимодействие с различными социальными службами помощи семье и детям. В данном понимании «ювенальная юстиция» – это основанная на специфических принципах особая система защиты прав несовершеннолетних, включающая в себя совокупность государственных

органов, деятельность которых осуществляется совместно с соответствующими методико-психологическими, социальными службами помощи детям и подросткам [1, с. 21].

Так, в Орловской области и г. Орёл осуществляется тесное взаимодействие с учреждениями и организациями социальной защиты населения, органами опеки и попечительства, органами Внутренних дел и прокуратуры, а также управлением по делам молодежи и физической культуре администрации Орловской области, ОМВСП УФСКН России по профилактике и борьбе с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в Орловской области, областным Наркодиспансером, Орловским областным Центром по профилактике и борьбе со СПИД и инфекционными заболеваниями, областным ИУУ, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии детей.

Ювенальные аспекты работы с семьёй подразумевают комплекс государственных и иных органов и организаций, имеющих своим назначением защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, осуществляющих правосудие в отношении несовершеннолетних, реагирование на правонарушения несовершеннолетних.

Исходя из этого, можно обозначить принципы ювенальной юстиции:

- ценность личности несовершеннолетнего, представшего перед судом;
- активное использование в судебном процессе по делам несовершеннолетних данных о подсудимых, полученных судом от специализированных вспомогательных юридических учреждений;
- усиление охранительной функции суда по отношению к несовершеннолетнему;
- повышенная судебная защита несовершеннолетнего в качестве потерпевшего, свидетеля, подсудимого, осужденного посредством закрытия судебного заседания по всем делам о преступлениях несовершеннолетних или о преступных посягательствах на них;
- уменьшение размера наказания по факту несовершеннолетия;
- предпочтение, отдаваемое принудительным мерам средств воспитательного воздействия;
- специальная подготовка судей по делам несовершеннолетних;
- особый упрощенный порядок судопроизводства в отношении несовершеннолетних;
- наличие системы специализированных вспомогательных служб [1, с. 21].

С учетом вышеизложенного, с точки зрения педагогического аспекта, ювенальную юстицию понимают как основанную на специфических принципах особую систему защиты прав несовершеннолетних, включающую в себя совокупность государственных органов, деятельность которых осуществляется совместно с соответствующими медико-психологическими, социальными службами помощи семье и детям.

В соответствии с действующим законодательством, Правительством Орловской области непрерывно организуется и координируется работа всех ветвей государственной власти, местного самоуправления, правоохранительных органов, общественных формирований по защите прав и законных интересов

несовершеннолетних, профилактике преступности несовершеннолетних, предотвращения преступлений в отношении их. Данное направление деятельности строилось на основе утвержденной Стратегии действий в интересах детей в Орловской области на 2012–2017 годы. Ход реализации положений региональной стратегии, эффективность участия в ней субъектов профилактики отслеживается специально созданным рабочим органом, в состав которого входит Уполномоченный по правам ребенка в Орловской области. В целях решения данной проблемы в области реализуются комплексные программы по обеспечению государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите и реализации их прав и законных интересов во всех сферах жизнедеятельности. Так, на постоянной основе осуществляется профилактическая работа по предупреждению преступлений, совершаемых несовершеннолетними и в отношении несовершеннолетних, в выявлении семей, находящихся в социально опасном положении, а также лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение антиобщественных действий. Как правило, на совместном заседании Общественного экспертного совета и Детского общественного совета при Уполномоченном рассматриваются вопросы «О профилактике правонарушений и преступлений несовершеннолетних в Орловской области». В работе заседания принимают участие представители Департамента здравоохранения и социального развития Орловской области, Департамента образования и молодежной политики Орловской области, СУ СК Российской Федерации по Орловской области, УМВД РФ по Орловской области, РПЦ, врачи-психиатры, педагоги-психологи, дефектологи. Специалисты отмечают необходимость создания в области специализированной службы по семейной терапии, образования службы очного консультирования, действующей параллельно с телефоном доверия. В Орловской области активно проводится профилактическая работа. В настоящее время УМВД области налажено взаимодействие с молодежными оперативными отрядами, молодежными объединениями. Возрастает роль общественных организаций в вопросах профилактики подростковой преступности. К работе с молодежью привлекаются представители религиозных организаций. Положительно зарекомендовала себя форма занятости подростков в летний период, экологические отряды по уборке территорий.

Другая проблема семьи – нарушение прав детей в результате распада семьи. На заседании Межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав рассматриваются вопросы «О работе органов и учреждений системы социальной защиты населения по выявлению случаев жестокого обращения с детьми и реабилитации лиц, подвергшихся насилию в семье», «О дополнительных мерах по обеспечению общественной безопасности и защите прав граждан от преступных посягательств, противодействию экстремистской и террористической деятельности, своевременному обмену информацией в этих сферах, «Об организации проведения дополнительных мероприятий, направленных на снижение употребления алкоголя, наркотических средств и психотропных веществ», «О подготовке и проведении летней оздоровительной кампании», «О работе областного управления социальной защиты населения и подведомственных учреждений с семьями, находящимися в социально опасном

положении и в трудной жизненной ситуации», «О деятельности по мониторингу и профилактике наркозависимости и вредных привычек среди несовершеннолетних», «О профилактике противоправного поведения, самовольных уходов обучающихся, воспитанников областных учреждений интернатного типа», «О психологическом сопровождении несовершеннолетних, осужденных в учреждениях УФСИН России», «Об организации деятельности социальных патрулей и наставничества».

Нам видится, что решение данных проблем затрагивает сферу деятельности разных ведомств. Межведомственная комиссия по профилактике правонарушений в г. Орле, организует и проводит совместное заседание рабочей группы по организации межведомственного взаимодействия СУ СК РФ по Орловской области и администрации г. Орёл с приглашением сотрудников ООД УУП и ПДН УМВД, УМВД России по г. Орёл и его структурных подразделений, на котором рассматриваются вопросы предупреждения правонарушений и преступлений несовершеннолетних, межведомственного сопровождения семей, находящихся в социально-опасном положении, организации временной занятости несовершеннолетних, взаимодействия образовательных учреждений с органами и учреждениями системы профилактики, профилактики пьянства и наркомании, развития массового физкультурного движения на территории города Орла. В результате налажено сотрудничество на постоянной основе, осуществляется обмен информацией о выявленных несовершеннолетних, совершивших правонарушения, исключаются случаи формального подхода к проведению профилактических мероприятий. Работа круглых столов затрагивает разную проблематику: «Обеспечим безопасность детям», «О мерах по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждению суицида», «Преступность среди несовершеннолетних, участие общественности в профилактике безнадзорности, беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних», «Пропаганда здорового образа жизни как фактор духовного и нравственного развития подрастающего поколения», «Профилактика вредных привычек среди учащихся образовательных учреждений» (на базе лицея № 19). ОГУК «Орловская областная публичная библиотека им. И.А. Бунина» ежегодно проводит круглые столы (например, «Профилактика наркотической и алкогольной зависимости у подрастающего поколения: правовой, социальный, духовный аспекты»). На базе детских оздоровительных лагерей совместно с Департаментом образования и молодежной политики, УФСКН РФ по Орловской области проводится акция «Даже не пробуй», цель которой – пропаганда здорового образа жизни среди подростков. Сотрудниками подразделений по делам несовершеннолетних УМВД РФ по Орловской области совместно с сотрудниками территориальных ОВД, ЦВСНП УМВД проводится ряд мероприятий, направленных на предупреждение подростковой преступности, формирование толерантного отношения друг к другу, профилактику семейного неблагополучия (например, акция «Чужих детей не бывает»). В целях военно-патриотического, нравственного воспитания, формирования позитивного правосознания в молодежной среде для подростков, состоящих на учёте в ПДН ОВД г. Орёл, проводят экскурсии в музей сотрудников органов внутренних дел, организуют встречи с ветеранами ВОВ, тружениками тыла, участниками

локальных войн. Совместно с Союзом работников культуры и Союзом женщин г. Орла, управлением образования Орловской области в рамках военно-патриотического и нравственного воспитания молодежи на территории г. Орла проводят различные акции, в том числе «Вера, Память, Традиции». БУЗ Орловской области «Орловский центр СПИД» активно участвует в работе по профилактике распространения ВИЧ инфекции в Орловской области, в том числе среди несовершеннолетних.

В работе круглых столов и проведении акций принимают участие представители УМВД РФ по Орловской области, УФСКН России по Орловской области, специалисты аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Орловской области, ответственные секретари комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав районных администраций областного центра, директора образовательных учреждений города Орла, руководители образовательных учреждений дополнительного образования детей. По итогам работы круглого стола разрабатываются рекомендации органам и учреждениям системы профилактики, направленные на их взаимодействие в вопросах профилактики пьянства и наркомании, развития массового физкультурного движения на территории города Орла, исключения фактов формального подхода к проведению профилактических мероприятий по пресечению преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Прерогатива в решении задач профилактической деятельности возлагается на работников полиции, а именно на инспекторов по делам несовершеннолетних, которые выполняют важнейшие предупредительные функции по борьбе с преступностью, осуществляют мероприятия по устранению условий, способствующих их совершению.

Огромная роль в работе с семьёй отводится обеспечению единой государственной политики в области социальной защиты населения, расширению и повышению качества предоставляемых услуг, предотвращению социального иждивенчества. К работе с семьёй подключаются отделы по делам семьи, материнства и детства. В их компетенцию входит: реализация федеральных целевых программ «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», организация работы по созданию регионального банка данных о семьях и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и другие. Социально-психологическая служба проводит социально-педагогическое обследование участников образовательного процесса, оказывает непосредственную и опосредованную психолого-педагогическую помощь участникам образовательного процесса в вопросах социализации, адаптации, профилактики аддиктивного поведения, сопровождает процесс реализации образовательных, профилактических программ с целью адаптации их содержания, способов освоения к условиям образовательной организации и особенностями клиентов. Большая часть работы с семьями проводится благодаря территориальным службам социальной помощи. Они осуществляют консультативную, информационную, методическую, рекламно-пропагандистскую, аналитико-прогностическую, медико-социальную, социально-педагогическую, социально-реабилитационную и другую работу.

В связи с этим современная профилактическая деятельность выдвинула на передний план компонент осмысления личности несовершеннолетнего,



требующего индивидуального решения вне зависимости от решения, произведенного субъектами профилактики, и отражающего каждую конкретную ситуацию. Это значит, что эффективность будет зависеть от соблюдения следующих условий: своевременность, упреждаемость, дифференцированность, последовательность, комплексность и компетентность.

Обучающимися разных направлений подготовки ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт искусств и культуры» («Режиссура театрализованных представлений и праздников», «Библиотечно-информационная деятельность») был разработан проект «Профилактика отклоняющегося поведения детей и подростков».

Объект: различные типы семей, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Цель проекта: педагогическая поддержка семьи в контексте ювенальных аспектов

Задачи:

1. Изучение уровня информированности семей о ювенальной защите;
2. Приобретение знаний семьями в области ювенальных аспектов;
3. Проведение культурно-досуговых программ и формирование культурно-досуговых потребностей семей, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Этапы реализации проекта:

1. *Диагностический этап* – изучение уровня информированности семей о ювенальной защите.

Обучающимися было проведено исследование среди родителей, дети которых посещают Бюджетное Учреждение Орловской области «Орловский Региональный Центр Психолого-Педагогической, Медицинской и Социальной Помощи». Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, затрагивающей проблему ювенальной работы с семьей. В исследовании приняли участие 13 человек. Более половины опрошенных лиц – респонденты женского пола, треть опрошенных – мужского пола (77 % и 23 % соответственно). Большую часть опрошенных составляют люди в возрасте 22–25 лет. Ответы респондентов были проанализированы, и получены следующие результаты.

Отвечая на вопрос «Как Вы понимаете, что такое ювенальная защита» все респонденты указали вариант ответа «правовая основа системы учреждений и организаций, осуществляющих правосудие по делам о правонарушениях, совершаемых несовершеннолетними». Таким образом, можно говорить, что респонденты знают, что такое ювенальная защита. Более половины опрошенных (51 %) утверждают, что владеют юридической информацией о правах молодой семьи, о службах, оказывающих помощь молодым семьям, о возможностях трудоустройства или получения дополнительной работы, о теории и практике воспитания детей, об основах бесконфликтного общения в семье, навыками ведения здорового образа жизни, навыками ведения домашнего хозяйства. Менее половины опрошенных (31 %) ответили, что они владеют не всей информацией. Согласно данным, больше половины опрошенных лиц осведомлены о социальных службах г. Орёл (51 %), 24 % – знают, но не обращались, 25 % – не знают о данных центрах. Лица, обращавшиеся за помощью, получали консультативную

помощь: 50 % в БУ ОО «Орловский Региональный Центр Психолого-Педагогической, Медицинской и Социальной Помощи» и 25 % в БУОО «Кризисный центр «Орловский».

Отвечая на вопрос «Как Вы считаете, у Вас достаточно информации о службах, оказывающих ювенальную защиту семьям?», менее половины опрошенных считают, что им скорее достаточно знаний в этом вопросе (42 %), четверть опрошенных сказали, что им вполне достаточно знаний (25 %), еще четверть опрошенных указали на тот факт, что скорее недостаточно знаний в данном вопросе (25 %) и еще менее десятой доли затруднились ответить на этот вопрос (8 %). При этом большая часть респондентов указали тот факт, что на данный момент не нуждаются в ювенальной защите, а десятая доля опрошенных ответила, что, возможно, помощь бы не помешала.

*2. Основной этап* – реализация целей и задач проекта; реализация мероприятий согласно направлениям проекта.

Направления работы в рамках проекта «Ювенальные аспекты работы с молодой семьей на основе комплексного подхода» предполагают решение поставленных задач путём реализации ювенальных программ. Среди направлений работы можно выделить: привлечение волонтеров, добровольцев к реализации проекта (привлечение к разработке и реализации проекта обучающихся ФГБОУ ВО «ОГИК»), нормативно-правовое (изучение нормативно-правовых документов), межведомственное взаимодействие (взаимодействие различных учреждений и организаций, занимающихся проблемой ювенальной защиты детства), социально-педагогическое (реализуется посредством информационно-просветительской деятельности), психолого-педагогическое (профилактическая программа «Смотри вперед»).

*3. Заключительный этап* – анализ результатов реализации проекта.

Обучающиеся в рамках занятий по дисциплине «Педагогика» разработали занятие, направленное на повышение грамотности семей в ювенальных вопросах и провели ряд мероприятий игрового характера.

Анализ психолого-педагогической литературы, статистической информации, изучение документов показывает, что социальные проблемы проявляются в семье достаточно многосторонне. В значительной степени основные трудности и потребность в профессиональной помощи семьи зависят от ее типа.

В Орловской области систематически проводится работа, направленная на повышение уровня профилактической работы среди несовершеннолетних, разъяснение учащимся и родителям требований законодательства РФ, формирование среди подростков позитивного правосознания.

В работе с несовершеннолетними огромную роль играет деятельность специализированных органов и социально-психологических служб ювенального профиля. Иначе говоря, вклад различных служб помощи семье и детям также значителен. Правовые и педагогические основы ювенальной юстиции должны находиться в постоянном взаимодействии и составлять единый механизм защиты прав ребенка.

Ювенальная юстиция – это широкая социально-правовая практика, помимо собственно правосудия для несовершеннолетних включающая в себя профилактику подростковой преступности, преступлений против детей и социально-психологическую реабилитацию несовершеннолетних, с целью предупреждения их виктимизации. Основным назначением ювенальной юстиции является предупреждение правонарушений и воспитательное воздействие на детей. Поэтому важно учитывать системный подход в работе с семьей и детьми, особенности работы с различными типами семей, различными организациями. Так ювенальной юстиции присущ педагогический аспект, в который заложены идеи, направленные на воспитание, развитие, социальное благополучие несовершеннолетнего. Педагогический аспект заключается в развитии и совершенствовании имеющихся форм, методов, способов и приемов деятельности, используемых для решения проблем семьи и детей, стимулирование активизации их собственных сил для изменения неблагоприятной жизненной ситуации.

#### Список использованных источников

1. Автономов, А.С. Ювенальная юстиция: учебное пособие. – М.: Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании» (НАН), 2009. – 186 с.
2. Байбородова, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учеб. пособие / Л.В. Байбородова, Т.С. Лебедева, И.Ю. Тарханова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017. – 199 с.
3. Восстановительное правосудие для несовершеннолетних и социальная работа (от проектов к практике): сборник ст. / под общ. ред. Марголиной Т.И., Соболевой Л.А., Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2006. – 184 с.
4. Заикина, О.А. Проблема формирования досуговых потребностей подростков в учреждениях социальной защиты населения / О.А. Заикина // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования: материалы Международной научно-практ. конф., г. Орел, 24–28 марта 2014 г. – Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, 2014. – С.48–52.
5. Золотых, В.В. Проблемы и перспективы совершенствования правосудия в отношении несовершеннолетних / В.В. Золотых. – Ростов-на-Дону, 2008. – 530 с.
6. Исаева, И.Ю. Досуговая педагогика / И.Ю. Исаева. – Москва: Флинта, НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2010. – 193 с.
7. Павелко, Н.Н. Психология и педагогика: учебное пособие / Н.Н. Павелко, С.О. Павлов. – М.: Кнорус, 2012. – 496 с.
8. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / отв. ред. В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 956 с.
9. Холостова Е. И. Семейное воспитание и социальная работа: учебное пособие / Е.И. Холостова, Е.М. Черняк, Н.Н. Стрельникова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – 292 с.

## ИНВАЛИДНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК РИСКООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Н.Н. Зенько*

*Республика Беларусь*

Статья посвящена актуальной теме – факторам социального риска для обучающихся. Автором уточняется понятие «медико-социальный фактор риска», дается характеристика такому показателю, как инвалидность родителей. Ситуацию социального риска для обучающихся создают специфические для данного типа семей проблемы: экономические, социально-бытовые и психолого-педагогические.

**Ключевые слова:** обучающийся, инвалидность, социальный риск, медико-социальные факторы риска, социализация.

### DISABILITY OF PARENTS AS A RISK FACTOR OF SOCIALIZATION OF STUDENTS

*The article is devoted to the actual topic-social risk factors for students. The author specifies the concept of «medical and social risk factor», characterizes such indicator as the disability of parents. The situation of social risk for students create specific problems for this type of family: economic, social-household and psychological-pedagogical.*

**Keyword.** *Student, disability, social risk, medical and social risk factors, socialization.*

Развитие и формирование личности каждого человека происходит под влиянием определенных условий. Эти условия принято называть факторами социализации. А.В. Мудрик под социализацией понимает «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [1, с. 21]. Одной из составляющих, имманентно присутствующей в жизни каждого человека и при определенных условиях превращающейся в его социальные трудности на пути к успешной социализации, являются риски, возникающие независимо от воли и желания самого человека. Социолог Н. Луман утверждал, что свободного от риска поведения не существует [2, с. 155].

Изучением всевозможных аспектов риска и рискованного поведения в разные периоды занимались представители различных научных дисциплин: экономисты (В.А. Абрамчук, В.А. Абчук, И.Т. Балабанов), социологи и философы (А.П. Альгин, Е.М. Бабосов, В.И. Зубков, Н. Луман, А.В. Мозговая), юристы (Д.А. Архипов, М. Дуглас, М.И. Еникеев), психологи (И.Е. Задорожнюк, Т.В. Корнилова, В.А. Петровский, В.А. Пономаренко, Е.П. Ильин). Как педагогическая категория риск раскрывается в исследованиях на основе анализа и соотнесения многочисленных сложившихся научных представлений

о риске с особенностями профессиональной деятельности педагога в ситуации выбора. Проблему рисков педагогической профессии исследовали И.Г. Абрамова, Г.И. Абрамова, Л.Н. Антонова, Е.Н. Михайлова, Н.Н. Сабина, Н.Д. Суховеева, Э.Р. Хабибулин и др.

Стремительные изменения в социальной сфере и невозможность контроля их влияния на молодое поколение актуализируют необходимость развития социально-педагогической рискологии. По мнению Л.Н. Антоновой, педагогическая рискология может составить «основу концепции управления рисками в среде социальных групп, предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся возрастными когортом, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей неопределенности именно учащаяся молодежь» [3, с. 24]. Поскольку становление личности вне социума невозможно, то ребенок в своем развитии так или иначе оказывается вовлечен в процесс стихийной социализации, что неизбежно связано с объективно существующими ситуациями социального риска. Социально-педагогический подход к изучению риска связан с идеями социализации личности, организацией креативной и инновационной педагогической деятельности, созданием превентивного педагогического пространства, основанного на сотрудничестве педагогов и воспитанников, с целью минимизации влияния социальных рисков и их возможных последствий.

Риски существуют в любой сфере человеческой деятельности, их нельзя избежать, они существуют объективно как возможная угроза для наступления отрицательных последствий. В толковом словаре Д.Н. Ушакова понятие риск определяется как «возможная опасность; действие наудачу в надежде на счастливую случайность» [4, с. 599]. В данном определении заслуживают внимания два обстоятельства: опасность как таковая и возможность наступления данной опасности. На этом основании можно выделить две сущностные характеристики риска. *Во-первых*, риск всегда предполагает ситуацию неопределенности и выбора между двумя допустимыми вариантами поведения: надежного, но менее привлекательного и рискованного, т.е. более привлекательного, но менее надежного. *Во-вторых*, риск возможен только в том случае, если исход ситуации обязательно включает в себя вероятностный вариант неблагоприятных или негативных последствий. Несмотря на то, что в отечественной и зарубежной науке проблеме социализации личности уделяется огромное внимание, педагогический аспект социальных рисков и причин, влияющих на их возникновение, остается мало изученным.

Социальный риск – это характеристика социальной ситуации, имеющей неопределенность исхода в будущем. Е.В. Комбарова считает, что социальные риски являются «основной чертой социальной действительности, где выбор действия – выбор из множества альтернатив» [5, с. 3]. Поскольку всякая деятельность субъекта сопровождается риском, это значит, что любой риск в широком смысле социален. В.В. Тарасов пишет: «риск всегда социален, поскольку продуцируется социальными субъектами, а его последствия влияют на их существование и взаимодействие» [6, с. 123]. Таким образом, социальный риск можно рассматривать как возможную опасность, возникающую и проявляющуюся в рамках социального взаимодействия личности и общества,

которая может отрицательно сказываться на жизнедеятельности отдельных личностей или же социальных групп.

Разнообразие социальных ситуаций, их неопределенность и невозможность предсказать со стопроцентной вероятностью, обуславливает многообразие видов социальных рисков. В литературе не существует однозначной типологии социальных рисков, их классифицируют по различным основаниям: тяжести проявления, форме воздействия, характеру причин, степени предсказуемости и т. д. В контексте проблем социальной интеграции молодежи Ю.А. Клейберг предлагает свою типологию социальных рисков. Психолог подчеркивает, что риски продуцируются в различных жизненных ситуациях, в связи с чем он выделяет социальные риски, связанные с угрозой здоровью и жизни, неопределенностью жизненного старта, неопределенностью возможностей самореализации, ценностно-нормативной неопределенностью, неопределенностью идентичности [7].

Для более точной оценки социального риска существенное значение имеет учет и анализ факторов, определяющих тот или иной риск. В педагогическом словаре фактор определяется как «причина, движущая сила какого-либо изменения, явления» [8, с. 371]. В рамках нашего исследования под *факторами социального риска* (рискообразующими факторами) будем понимать внешние условия или обстоятельства, которые сами по себе не являются непосредственными источниками угроз либо опасности социализации обучающихся, но значительно увеличивают вероятность их возникновения. Традиционно к факторам социального риска относят социально-экономические, социально-демографические, медико-социальные, социально-психологические, социально-педагогические и криминогенные факторы. Все указанные факторы оказывают прямое или косвенное влияние на личность ребенка и, соответственно, обуславливают вероятность возникновения неблагоприятных последствий для его социализации в будущем. Остановимся более подробно на медико-социальном факторе.

*Медико-социальные факторы риска социализации обучающихся* – это сложный комплекс объективных и практически не зависящих от воли человека обстоятельств или состояний, связанных с трудностями здоровья, болезнью, полной или частичной утратой дееспособности и вследствие этого приводящих к возможным нарушениям социального и личностного функционирования. Целью данной работы является педагогический анализ и оценка медико-социальной ситуации, которая может представлять собой определенную угрозу для социальной адаптации и интеграции обучающихся и, вследствие этого, приобрести характер рискообразующего фактора социализации. К показателям медико-социальной рискообразующей ситуации, затрудняющей процесс социализации обучающихся, мы относим *инвалидность и хронические заболевания родителей, аддиктивное родительство, а также ситуации развития ребенка, связанные с неравенством жизненного старта*. Учет показателей данного фактора риска на педагогическом уровне позволит спрогнозировать вероятностные социальные последствия и на этой основе осуществлять профилактическую деятельность по минимизации влияния этого фактора на обучающихся.

Рассмотрим *инвалидность родителей* как рискообразующий фактор социализации обучающихся. Анализ педагогической литературы показал, что, наряду с огромным количеством публикаций по проблеме воспитания, обучения и социализации в здоровых семьях детей с особенностями развития, практически отсутствуют теоретические и практические исследования семейной практики воспитания здорового ребенка родителями-инвалидами трудоспособного возраста. Вместе с тем эта проблема заслуживает должного внимания по ряду причин. *Во-первых*, социальная политика в отношении людей с особенностями психофизического развития характеризуется переходом от концепции интеграции к концепции инклюзии, подразумевающей включение и участие людей с особенностями психофизического развития в различных сферах жизни общества, функционирование их как активных субъектов собственной жизни [9]. *Во-вторых*, согласно статистическим данным, представленным Всемирной организацией здравоохранения, число инвалидов ежегодно растет и составляет около 15,6 % от всего населения мира старше 15 лет [10]. *В-третьих*, рост числа инвалидов и переход к парадигме инклюзии закономерно приводит к увеличению числа семей, в которых один либо оба родителя – инвалиды. Очень важно подчеркнуть, что данные семьи относятся к типу семей со скрытым неблагополучием.

Традиционно под инвалидом понимают человека, не способного к полноценной жизни в обществе, в большинстве случаев это действительно так. Однако в настоящее время постепенно утверждается противоположная точка зрения, основанная на идее о том, что человек, имеющий определенные ограничения или нарушения, может достаточно активно участвовать во всех сферах социальной деятельности. Эта идея нашла отражение в *тезисе о равенстве прав и возможностей людей с особенностями развития со всеми остальными членами общества*. Активной переоценке взглядов на проблему инвалидности во всем мире способствовало принятие ряда документов международного уровня в сфере здравоохранения, среди которых особое место занимают *Конвенция ООН о правах инвалидов* и *Международная классификация функционирования, нарушения жизнедеятельности и здоровья*. Они позволяют не только получить целостное представление о трудностях социальной интеграции самих инвалидов, но и оценить характер влияния этих трудностей на ближайшее окружение.

Конвенция ООН о правах инвалидов в первую очередь закрепляет за человеком с особенностями развития право на равные возможности участия в жизни общества, выступает гарантом полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, уважительного отношения к личному достоинству [11]. Полноправное участие в жизни общества предполагает создание таких средовых условий, которые бы учитывали особенности каждого инвалида и не препятствовали бы его участию в трудовой деятельности, получении образования, досуге, общении, творческой самореализации. В октябре 2016 г. Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и разработала на этой основе Национальный план действий по реализации положений Конвенции на 2017–2025 годы.

Данный документ является основополагающим и призван обеспечить создание правовых, организационных и институциональных условий для

реализации положений Конвенции в нашей стране. В нем пошагово прописаны конкретные задачи для достижения поставленной цели, а также практические меры и сроки по их реализации. Национальный план включает в себя четыре группы задач: а) обеспечение равенства прав инвалидов и защиты от дискриминации по признаку инвалидности; б) создание условий для интеграции инвалидов во все сферы жизнедеятельности общества; в) укрепление в сознании общества уважительного отношения к правам, свободам и достоинству инвалидов; г) создание организационных и институциональных условий для реализации положений Конвенции [12].

Одним из основных международных документов, определяющим социально ориентированную политику в сфере здравоохранения и инвалидности, является принятая в 2001 г. Всемирной организацией здравоохранения Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [13]. Первая версия МКФ, принятая ВОЗ в 1980 г., предлагала оценивать состояние инвалида. В соответствии с ней, считалось, что инвалидность начинается там, где «заканчивается» здоровье. Такой подход отражал последствия болезни, имеющие характер разрушения и «выведения из строя». Без внимания остались индивидуальные достоинства человека-личности и сохранившиеся резервы для восстановления или компенсации возникших нарушений и ограничений.

Новая версия МКФ имеет многоцелевую направленность и сосредотачивает внимание на *степени здоровья людей*, т. е. позитивных аспектах жизнедеятельности, а не их инвалидности. Именно поэтому она может быть применима ко всем людям, независимо от состояния здоровья или возраста. Особое внимание в МКФ уделяется *факторам контекста*: личностным факторам и факторам окружающей среды. *Факторы окружающей среды* представляют собой физическую и социальную среду, в которой люди живут и проводят свое время. Они являются внешними по отношению к индивиду и могут оказывать как положительное (способствующее социализации), так и отрицательное (барьеры социализации) влияние на самореализацию индивида в обществе. *Личностные факторы* отражают индивидуальные характеристики, которые могут влиять на ограничения жизнедеятельности на любом уровне и с которыми живет и существует индивид: пол, возраст, привычки, стиль жизни, воспитание, профессию, социальное окружение, тип характера, склонности и др.

По своему содержанию МКФ логично дополняет Международный классификатор болезней десятого пересмотра (МКБ-10). Оба эти документа содержат разделы и рубрики, отражающие характер социальных проблем жизнедеятельности вследствие наличия каких-либо изменений здоровья: «Плохая адаптация к учебному процессу, конфликты с учителями и соучениками»; «Проблемы, связанные с неблагоприятными жизненными событиями в детстве»; «Обучение и применение знаний»; «Общение»; «Межличностные взаимодействия и отношения»; «Самообслуживание»; «Бытовая жизнь»; «Главные сферы жизни» и др. МКФ содержит необходимую медико-социальную информацию для всех специалистов, задействованных в сфере помощи и реабилитации инвалидов: врачей, психологов, педагогов, экономистов, юристов, политиков.



Инвалидность – одна из важнейших медико-социальных проблем в мире. В Российской энциклопедии социальной работы под *инвалидностью* понимается «социальный статус, присваиваемый федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы, означающий нарушение здоровья со стойкими расстройствами функций организма, приводящее к ограничению жизнедеятельности» [14, с. 274]. Инвалидность может возникнуть по разным причинам: наследственная обусловленность форм инвалидности; инвалидность, связанная с вынашиванием, повреждением плода во время родов и в самые ранние сроки жизни ребенка; инвалидность, приобретенная в результате заболеваний, травм, иных событий, повлекших за собой стойкое нарушение здоровья.

В Республике Беларусь государственную политику в отношении инвалидов регулирует Закон о социальной защите инвалидов. В данном законе инвалид рассматривается как «лицо с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами мешают полному и эффективному участию его в жизни общества наравне с другими гражданами» [15]. Как видим, в самом определении прослеживаются возможные трудности, являющиеся своеобразной угрозой полноценного социально-личностного функционирования данной категории людей. Инвалидность для родителя уже сама по себе является ситуацией социального риска, поскольку физический и/или психический недуг влечет за собой ряд социальных проблем, которые затрудняют успешность его социализации. В данном случае этот фактор социального риска по отношению к родителю имеет характер внутреннего. По отношению к ребенку инвалидность родителя выступает внешним, социальным фактором риска. Ситуация, в которой оказался ребенок и которая его окружает вследствие нарушения здоровья одного или обоих родителей, от него не зависит и может оказать неблагоприятное влияние на его адаптацию и социализацию.

В силу особого, ограниченного образа жизни родители-инвалиды имеют определенный круг проблем, которые создают дополнительные риски для социализации их детей. Семьи с несовершеннолетними детьми, имеющие в своем составе родителей-инвалидов трудоспособного возраста – это особая категория семей, которой присущи неявные признаки социального неблагополучия. В таких семьях могут родиться абсолютно нормальные и здоровые дети, круг потребностей которых не отличается от большинства, а вот возможности к их реализации ограничены объективно.

Тяжесть инвалидности может быть различной – от некоторых ограничений трудоспособности по основной специальности до ее полной утраты во всех сферах профессиональной деятельности. В зависимости от того, насколько выражены нарушения здоровья в соматическом, социальном и психологическом плане, можно говорить о степени социальных рисков для обучающегося. Вместе с тем рискообразующую ситуацию для социализации обучающихся создают специфические для данного типа семей проблемы и неспособность их преодолеть. Например, И.А. Козырева и С.С. Чабанова выделили проблемные сферы повседневной жизни семьи инвалида, влияющие на социальное благополучие и функционирование всех ее членов [16]. К ним исследователи отнесли проблемы

социально-бытового, социально-средового, социально-трудового и социально-коммуникативного плана.

Определим содержание и специфику возможных экономических, социально-бытовых и психолого-педагогических проблем, возникающих вследствие инвалидности родителей.

*Экономические трудности* родителей-инвалидов многогранны по своей природе и проявлениям и включают сложности трудоустройства на хорошо оплачиваемую работу, низкий уровень жизни и бедность, невозможность своевременного удовлетворения основных потребностей ребенка в покупке личных вещей и игрушек по возрасту, материального обеспечения учебного процесса (канцелярские принадлежности, обучающая и развивающая литература, школьная форма, оплата факультативов или творческих кружков и т. д.). К *социально-бытовым трудностям* инвалидов можно отнести ограничения функций самообслуживания (способность самостоятельно одеваться, принимать пищу, соблюдать личную гигиену, передвигаться, садиться или вставать), а также ограничение осуществления социальной роли и социальных контактов, которые были до инвалидности. Дополнительные риски создают *индивидуально-психологические особенности* самих инвалидов (центрированность на себе, эгоистичность, требовательность, нетерпеливость, мнительность, обидчивость), которые сказываются на межличностных взаимоотношениях в семье, психологическом климате, который, как известно, создается всеми членами семьи и зависит от усилий всех. *Педагогические трудности* родителей-инвалидов, как правило, касаются социального влияния макро- и микросреды (школы, сверстников), окружающей ребенка, и неспособности родителя в силу своих особенностей противостоять ей в полной мере. Сложности воспитания могут быть вызваны отторгающим отношением общества к проблеме инвалидности, низким авторитетом родителей-инвалидов, неэффективным социальным контролем, безнадзорностью, трудностями внесемейных контактов детей в семьях инвалидов.

Определенное социализирующее влияние на личность ребенка оказывает *социальное самочувствие родителей*, связанное с их социальными ролями и, в некоторой степени, социальными ярлыками. К сожалению, как показывает практика, индивиду с особенностями развития часто навязывается социальная роль «больного», «инакового», не такого как все. Эта роль предполагает освобождение от выполнения привычных жизненных задач и соблюдения ряда социальных правил поведения и норм. Одновременно с этим, появляются новые «обязанности» – чрезмерная забота о себе, концентрация внимания окружающих на себе и своем недуге, скрупулезное выполнение указаний и рекомендаций врача. Все это формирует человека с соответствующими характеристиками самосознания и поведения, а инвалидность для человека становится не просто констатацией наличия какого-либо нарушения, а скорее, представляет собой его особое психическое состояние. Здесь целесообразно привести слова выдающегося отечественного ученого Л.С. Выготского, который отмечал, что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [17, с. 37–38].

Самосознание человека с особенностями развития часто характеризуется неверием в свои возможности, отсутствием мотивации к достижениям,

пассивностью, отсутствием потребности в самореализации. В деятельности наблюдается отсутствие творческого и активного взаимодействия с окружающим миром, стремление к изоляции. Часто от таких людей можно услышать: «я инвалид, почему вы заставляете меня это делать», «я не смогу это сделать, у меня группа инвалидности», «у меня не получится, потому что я инвалид», «мне нельзя работать, мне может стать плохо» и т. п.

Внутреннее социально-психологическое состояние, центрированность на себе, размытость социально-ролевой структуры родителя-инвалида может негативно сказаться на супружеских взаимоотношениях, которые требуют от обоих супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, идти на уступки, развивать в себе такие качества, как доверие, взаимопонимание и уважение. Супружеские отношения влияют на характер взаимодействия в семье и определяют конкретную специфику семейных отношений в целом. Большинство психологов выделяют следующие основные характеристики внутрисемейных взаимоотношений: эмоциональная близость, ролевая структура семьи, особенности коммуникации и сплоченность [18, с. 56]. В семьях, где инвалидом является взрослый человек трудоспособного возраста, проблемы, как правило, в той или иной степени затрагивают все сферы.

Таким образом, инвалидность родителей представляет собой ситуацию социального риска, которая вызвана трудностями экономического, социально-бытового и психолого-педагогического характера вследствие ограничения жизнедеятельности и может негативно повлиять на процесс социализации обучающихся.

#### **Список использованных источников**

1. Мудрик, А.В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / А. В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
2. Луман, Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 135–160.
3. Антонова, Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история / Л.Н. Антонова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 24–30.
4. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : Аделант, 2013. – 800 с.
5. Комбарова, Е.В. Социальные риски учащейся молодежи в современных условиях : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Е. В. Комбарова – Екатеринбург, 2011. – 24 с.
6. Тарасов, В.В. Социально-философский взгляд на социальные риски в условиях информационного общества // Вестник МГТУ «Станкин». – 2013. – № 3. – С. 122–125.
7. Клейберг, Ю.А. Девиантология терроризма и экстремизма: монография / Ю. А. Клейберг. – М. Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2016. – 134 с.
8. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
9. Кравцова, М.В. Новая парадигма социально-психологической помощи людям с особенностями психофизического развития в свете Конвенции ООН о правах инвалидов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей : в 2 ч. Вып. 9 (14) / под ред. проф. В.Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2012. – Ч. 2. – С. 108–114.

10. Всемирный доклад об инвалидности // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.who.int/disabilities/ru/>. – Дата доступа: 01.07.2018.

11. Конвенция ООН о правах инвалидов // Офис по правам людей с инвалидностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.disright.org/ru/international-standards>. – Дата доступа : 27.06.2018.

12. Об утверждении Национального плана действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь, 13 июня 2017 г. № 451 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=12551&p0=C21700451&p1=1>. – Дата доступа: 28.06.2018.

13. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.who.int/topics/classification/ru/>. – Дата доступа: 27.06.2018.

14. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. – 1032 с.

15. О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 11 ноября 1991 г., № 1224-ХП : в ред. Закона Респ. Беларусь от 16.11.2010 г. [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=v19101224>. – Дата доступа : 01.07.2018.

16. Козырева, И.А. Проблемные сферы повседневной жизни семьи инвалида трудоспособного возраста с несовершеннолетними детьми / И.А. Козырева, С.С. Чабанова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – № 1. – С. 272–277.

17. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.

18. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.

# РАБОТА С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ, НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

---

## СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СИТУАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

*Ф.В. Кадол*

*Республика Беларусь*

В статье рассмотрены содержание и особенности возникновения ситуаций социального риска под влиянием социальных и педагогических факторов. Дается характеристика основных причин проявления ситуаций социального риска и возможностей их преодоления в современном образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** обучающиеся, обучение, воспитание, родители, учителя, классные руководители, факторы, социальный риск.

## CONTENT AND FEATURES OF THE INFLUENCE ON STUDENTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF SOCIAL RISK

*The article deals with the content and characteristics of social risk situations under the influence of social and pedagogical factors. The characteristic of the main reasons for the manifestation of social risk situations and the possibilities of their overcoming in the modern educational space are given.*

**Key words:** *students, teaching, education, teachers, form teacher, factors, social risk.*

Ситуации социального риска, как правило, провоцируются целой системой факторов или отдельными из них. Особенности социально-педагогических факторов характеризуется тем, что они являются связывающим звеном между социальной ситуацией риска и её обусловленностью низкой продуктивностью воспитательной деятельности педагогов как организаторов и наиболее профессионально компетентных участников образовательного процесса. Именно на стыке и на основе нравственно формирующего или же, наоборот, деструктивного влияния социума, с одной стороны, слабой результативностью образовательного процесса и отсутствия в нём единства обучения и воспитания обучающихся, с другой стороны, возникают ситуации риска. Какие же конкретные социально-педагогические факторы или структурные компоненты педагогического пространства способствуют возникновению особой категории

обучающихся, находящихся в ситуации социального риска?

По мнению американского педагога У. Глассера, больше всего терпят унижения, не имеют возможностей в нравственном самоутверждении "...дети из социально неблагополучных семей. Если ребенок растет в семье, где хронические неудачи составляют неотъемлемую часть семейного быта, а также их социального окружения в целом, то низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе. Не имея мотивации или ведя бессмысленную борьбу против учителей, ребенок терпит неудачу за неудачей в учебе, обрекая себя, таким образом, на неудачи в жизни и бесперспективное будущее. В более респектабельных районах, где дети воспитываются в нормальной домашней обстановке, а окружение является дополнительным стимулом к достижению успеха, дефицит в знаниях приводит к неудачам гораздо реже" [1, с. 24]. Это приводит к снижению эффективности педагогического влияния семьи на нравственное развитие и саморазвитие личности обучающихся и провоцирует возникновение ситуаций социального риска, в котором оказываются дети из семей низкого социального статуса и соответствующему уровню общей и педагогической культуры родителей. Она, в свою очередь, является одним из социально-педагогических факторов возникновения социального риска.

На возникновение ситуаций социального риска весьма значительно влияет и такой педагогический фактор, как отсутствие убежденности педагогов в приоритетной значимости своей воспитательной миссии. Многие учителя высказывают мнение, что их основная задача – качественная организация учебного процесса, а нравственное развитие и саморазвитие обучающегося определяется семьей и социальным окружением развивающейся личности. Но это далеко не так. Современные учреждения образования призваны воспитывать, обучая и обучая воспитывать нравственную культуру личности, что предупреждает возникновение ситуации социального риска. В этой связи известно народное изречение, что «из человека, как из дерева, – и дубина, и икона», в зависимости от того, кто этот «материал» обрабатывает.

Многие выдающиеся педагоги также подчеркивали ведущую роль общественного и семейного воспитания в развитии и саморазвитии нравственных качеств обучающихся. Великий славянин Ян Амос Коменский считал школы живыми мастерскими людей, а воспитание – основой индивидуального и общественного блага. В его педагогическом наследии красной нитью проходит мысль о том, что всеми своими нравственными достоинствами человек обязан воспитанию, в котором «кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы». Подобным образом оценивают роль воспитания в нравственном становлении личности К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, Ф.В. Кадол, И.И. Казимирская, Ф.И. Иващенко, А.П. Сманцер, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков, В.В. Чечет и др. Все они считают воспитание определяющим педагогическим фактором нравственного развития и саморазвития личности и преодоление ситуаций

социального риска необходимым для всех без исключения категорий обучающихся [2, с. 153].

В работах уже упомянутого педагога У. Глассера также говорится, что «не следует драматизировать социальный фон как таковой, закрывая глаза на видимые невооруженным глазом реальные дефекты современной практики школьного образования, которые и сами по себе способны резко затормозить развитие личности, ограничивая сферу ее потенциальной самореализации в будущем и явно сужая точки приложения ее сил в условиях высокотехнологического общества» [1, с. 25]. Разделяя эти бесспорные научные положения применительно к педагогическим факторам возникновения ситуаций социального риска, следует подчеркнуть, что именно благодаря воспитанию как важнейшему педагогическому фактору по преодолению социальных рисков осуществляется коррекция средовых влияний, акцентируется внимание школьников на тех социальных явлениях и фактах, которые способствуют проявлению обучающимися активности в работе над своим нравственным самосовершенствованием [3, с. 7].

*При этом следует иметь в виду, что никакие благоприятные внешние обстоятельства и педагогические факторы не могут поддержать на должной нравственной высоте растущего человека, если он сам не стремится к этому.* Но это отнюдь не снимает задачу педагогического управления процессом нравственного становления обучающихся. В этой связи мы разделяем взгляды известного отечественного психолога Г.С. Костюка, который считал, что «искусство педагогического влияния заключается в том, чтобы умело пробуждать и направлять «самодвижение» ребенка, содействовать формированию его инициативы, самостоятельности, творческой активности, способности регулировать и совершенствовать свое поведение... Сила воспитания заключается не в том, что оно якобы может не считаться с законами развития личности или изменять их, а в том, что, основываясь на знании этих законов, оно может целенаправленно управлять этим процессом» [4, с. 147–148].

Ведущие исследователи содержания и методов нравственного воспитания указывают на необходимость учета особенностей возрастного развития учащихся, способствующих или, наоборот, негативно влияющих на формирование конкретных личностных качеств. *Весьма существенное влияние на возникновение ситуаций социального риска оказывает и такой педагогический фактор, как организация образовательного процесса без учета учителями и классными руководителями психофизических особенностей обучающихся, а также их половой принадлежности.* Так, у акселератов, имеющих выраженные физические преимущества перед своими сверстниками, формируется более благоприятный тип личности для обретения высокого жизненного статуса, чувства самоуважения. У тех ребят, которые отличаются замедленным ростом или же имеют заметные физические недостатки, чаще всего обнаруживается заниженная самооценка, неадекватная действительности. Для юношей и девушек характерны также

половозрастные отличия относительно представлений о своей социальной роли и значимости. В частности, юноши свое социальное достоинство определяют наличием умственных или физических способностей, девушки связывают значимость своего «Я» с внешностью, манерами поведения и коммуникативными способностями. Однако индивидуальный подход к обучающимся в ситуации социального риска скорее исключение, чем правило.

К социальному риску приводит и такой педагогический фактор, как ориентированность общественного мнения на высокую успеваемость всех без исключения школьников, усложненность учебного материала, особенно по предметам естественно-математического цикла, определенный педантизм и недооценка индивидуального подхода к оценке знаний учащихся. Стопроцентная успеваемость, количество школьников, поступивших в высшие учебные заведения, продолжают оставаться критерием успешной работы учителей и классных руководителей. В особенно тяжелые ситуации социального риска попадают так называемые трудные учащиеся, которым свойственны невнимательность, излишняя подвижность на уроках, стремление настоять на своем. Чаще всего они и сами не довольны своим поведением. Однако, по устоявшимся школьным традициям, к дисциплинированным и успевающим ученикам во многом проявляют снисходительность, а неуспевающим и трудновоспитуемым школьникам, наоборот, ничего не прощают, на все, даже несущественные проступки обращают особое внимание и «разбирают» их в классе. Цель таких «проработок» – повышение успеваемости и улучшение дисциплины обучающихся, что и приводит к возникновению ситуации социального риска [5, с. 307].

О конфликтном общении учителей и учеников говорят и пишут сами школьники. Вот характерное откровение одной из старшеклассниц. Она рассказывает, что потерпела от учительницы, которая «начала кричать на меня за то, что я опоздала на урок. Я объяснила, что живу далеко от школы и поэтому езжу в школу автобусом. На что учительница мне ответила: «Я также не самолетом летаю!» Я, вспыхивая, запротестовала. Ну а учительница, конечно же, стала угрожать мне, чтобы на хорошую оценку не рассчитывала, и потребовала выйти из класса. Я не вышла, так как считала, что мое место за партой и мне необходимо слушать объяснение нового материала. Учительница совсем утратила равновесие... Может быть, в чем-то и я, как говорят, «перегнула палку». Но почему я как ученица должна терпеть неуважение по отношению к себе в присутствии всего класса, почему меня не хотят слушать, понять и, если нужно, пояснить мне спокойно, в чем моя ошибка?». Автор приведенного рассуждения подтверждает, что в современной образовательной практике слишком сильно укоренилась традиция видеть в ученике лишь точку приложения педагогического воздействия, а не живого думающего человека, с которым нужно сотрудничать, а не только поучать и требовать.

В настоящее время содержание педагогических факторов и повседневных



воспитательных ситуаций социального риска существенно не гуманизировалось, если не усугубилось. Появляются новые социально-педагогические вызовы, выступающие в качестве причин нравственных девиаций (отклонений). В педагогических источниках сплошь и рядом отмечаются нарушения в развитии по возрасту, отставание в росте, акцентуации, малоподвижный образ жизни, указываются нарушения в сфере межличностных взаимоотношений (не популярен, не принят, пренебрегаем, изолирован в классном коллективе, отвергаемый в группе свободного общения; конфликтен, отчужден, бесконтролен в семье).

С этой точки зрения можно говорить об отсутствии инклюзивной компетентности социальных педагогов, учителей и классных руководителей как ведущих участников образовательного процесса с обучающимися из категорий социального риска (Турченко И.А.). Это также весьма существенный педагогический фактор возникновения ситуаций социального риска. Это связано с тем, что инклюзивная компетентность – важнейшая составляющая профессиональности современного педагога, включающая комплекс взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, знаний и опыта деятельности, способности к самоанализу собственной деятельности, необходимой для эффективного осуществления образовательного процесса в условиях современного обучения и воспитания детей с разными образовательными потребностями. Она также предполагает выявление и теоретическое обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих качество формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении высшего педагогического образования. Она включает в себя развитие мотивации педагога к осуществлению педагогической деятельности на принципах инклюзии: создание образовательной среды, моделирующей педагогическую деятельность в условиях инклюзивного класса и представленной предметно-пространственными, организационно-смысловыми и социально-психологическими ресурсами; обеспечение автономности педагога в многообразных видах деятельности, способствующей освоению опыта профессиональной деятельности в условиях инклюзивного класса; конструирование образовательного процесса на основе оптимизации содержания, проблематизации обучения, использования активных и интерактивных методов обучения.

К негативным педагогическим факторам относятся профессиональные ошибки учителей и классных руководителей: превышение педагогической власти; лишение ребенка индивидуального внимания; наказания как унижения личности ученика; противоречивость предъявляемых требований; поверхностное знание особенностей учащегося, конфликтные отношения между родителями ученика и учителями или между обучающимся и учителем. Далекими от совершенных являются взаимоотношения обучающихся категорий социального риска с родителями. Как и учителя, родители очень часто требуют от своего сына или

дочери послушания, не считаясь с их правами и интересами. Во многих семьях самостоятельность растущего человека, его стремление проявить себя подавляются, начиная с раннего детства. Дети нередко слышат от родителей: «Нельзя, не трогай, не смей!» Излюбленной формой обращения родителей с подростками и старшими школьниками являются слова: «Слушай, что тебе говорят; делай, что велят тебе старшие; не задавай глупых вопросов». Или: «Мал еще рассуждать; будешь зарабатывать, тогда и поступай, как хочешь; еще не дорос, чтобы судить о старших» [6, с. 42].

Таким образом, несмотря на актуальность анализируемой проблемы и ее практическую значимость в современных учреждениях общего среднего образования процесс нравственного развития и саморазвития обучающихся из категорий социального риска не носит целенаправленного и систематического характера. По мнению учителей и классных руководителей, в образовательном процессе чаще всего приходится отвечать на так называемые «шелчки», которые исходят от администрации школы в связи с указаниями или рекомендациями вышестоящих инстанций. Усугубляется положение и тем, что с учителя больше спрашивают за его профессиональный рост по линии учебной работы и за качество знаний обучающихся. Повышению эффективности системы нравственного развития и саморазвития обучающихся вообще и категорий социального риска в частности придается значительно меньшее значение. В результате многие школьники, отличающиеся повышенной чувствительностью к развитию этих нравственных ценностей, обнаруживают низкий уровень знаний о нравственном смысле своих действий и поступков. Нельзя считать соответствующей требованиям современного педагогического пространства морально-правовую подготовку учителей и классных руководителей. В эмоционально-психологическом климате учреждений общего среднего образования также нужны изменения в сторону более доверительного и участливого отношения к обучающимся из категорий социального риска.

#### **Список использованных источников**

1. Глассер, У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М: Прогресс, 1981. – 184 с.
2. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Минск: Белпринт, 2005. – 362 с.
3. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников / Ф.И. Иващенко. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 136 с.
4. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1998. – 304 с.
5. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитания / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 508 с.
6. Кадол, Ф.В. Воспитание чести и личного достоинства школьников / Ф.В. Кадол. – Минск: Нац. ин-т образования. 2013. – 216 с.

## ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*И.А. Карнович*  
*Республика Беларусь*

В статье анализируется сущность понятий «дезадаптация», «школьная дезадаптация»; раскрываются виды дезадаптации. На основе теоретического анализа автор обосновывает причины проявлений школьной дезадаптации, а также подходы к определению ее сущностных характеристик.

В статье приводятся результаты экспериментального исследования по изучению личности дезадаптированных подростков. Раскрываются психолого-педагогические условия профилактической и коррекционной работы по оптимизации взаимодействия с дезадаптированными подростками в образовательной среде.

**Ключевые слова:** дезадаптация, виды дезадаптации, школьная дезадаптация, подросток, организация взаимодействия в образовательной среде.

### MANIFESTATIONS OF SCHOOL DISADAPTATION OF ADOLESCENTS AS A PROBLEM OF ORGANIZATION OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*In the article the essence of the concepts "disadaptation", "school disadaptation" is analyzed; types of disadaptation are revealed. On the basis of theoretical analysis, the author justifies the causes of manifestations of school disadaptation, as well as approaches to the determination of its essential characteristics.*

*The article presents the results of an experimental research of the study of the personality of disadaptive adolescents. Psychological and pedagogical conditions of preventive and corrective work of optimization of interaction with disadapted adolescents in the educational environment are revealed.*

**Key words:** *disadaptation, types of disadaptation, school disadaptation, adolescent, organization of interaction in the educational environment.*

Показателем социальной зрелости личности служит ее готовность быть активным, сознательным членом общества, выполняющим многочисленные социальные функции и обязанности. Социально зрелая личность способна не только успешно адаптироваться к среде, но и активно влиять на нее, перестраивая свое окружение в соответствии со своими убеждениями, принципами и ценностными ориентациями. В связи с этим, проблема подростковой дезадаптации является одной из наиболее серьезных социальных проблем современности. В период перехода от детства к взрослости происходят серьезные изменения как в организме, психике ребенка, так и характере взаимоотношений подростка с окружающими. Поэтому подростковый возраст является объектом пристального внимания отечественной педагогики. Социализация подростков происходит по мере все более активного их включения

в многоплановые и разносторонние общественные отношения, по мере расширения их многообразных связей с окружающим миром.

Термином «дезадаптация» обозначается нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой. По мнению С.А. Беличевой, дезадаптированными называют таких детей и подростков, поведение которых не адекватно нормам и требованиям ближайшего окружения, которое выполняет функцию институтов социализации (семья, школа) [1].

Дезадаптация может иметь форму относительно кратковременного ситуативного состояния, являющего собой следствие воздействия новых, непривычных раздражителей среды и сигнализирующего о нарушении равновесия между психической деятельностью и требованиями среды. Дезадаптация может быть достаточно устойчивым сложным психическим состоянием, выражающимся в неадекватном реагировании и поведении личности, обусловленными функционированием психики на пределе ее регуляторных и компенсирующих возможностей.

Различают пять групп значимых причин, влияющих на возникновение дезадаптационного нарушения. К таким группам причин относят: социальные, биологические, психологические, возрастные, социально-экономические [2].

В зависимости от природы и характера дезадаптации С.А. Беличева выделяет патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию [1]. *Патогенная дезадаптация* вызвана отклонениями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. *Психосоциальная дезадаптация* включает в себя акцентуации характера, различные неблагоприятные индивидуально-психологические особенности эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферы, включая такие дефекты, как снижение эмпатийности, индифферентность интересов. Причины психосоциальной дезадаптации связаны с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями личности ребенка, а также с отдельными психическими состояниями, спровоцированными различными психотравмирующими обстоятельствами. Социальная дезадаптация проявляется в деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок, в асоциальных формах поведения и нарушениях норм морали и права.

*Социальная дезадаптация* подростка не является врожденным процессом и никогда не возникает спонтанно или неожиданно. Ее образованию предшествует целый поэтапный комплекс отрицательных новообразований. В зависимости от степени отчужденности и глубины образовавшихся деформаций ценностных и референтных ориентаций различают две фазы социальной дезадаптации. Первая фаза заключается в педагогической запущенности и характеризуется отчуждением учащегося от школы и потерей референтной значимости в школе при сохранении достаточно высокой референтности в семье (школьная дезадаптация). Стадия школьной дезадаптации представлена *педагогически запущенными учащимися*, для которых характерно хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивление педагогическим воздействиям, дерзость учителям, различные асоциальные проявления (сквернословие, курение, хулиганские проступки, пропуски уроков).

Вместе с тем, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся стремится к получению профессии, экономической самостоятельности, готова трудиться. Деформация в их ценностно-нормативной сфере пока незначительна.

Вторая фаза более опасна и характеризуется отчуждением и от школы, и от семьи. Теряется связь с главными институтами социализации. Происходит усвоение искаженных ценностно-нормативных представлений и появляется первый криминальный опыт в юношеских группировках. Результатом этого является не только отставание в учебе, плохая успеваемость, но и возрастающий психологический дискомфорт, который испытывают подростки в школе. По мнению В.Т. Кондрашенко, это «толкает» подростков на поиск новой нешкольной среды общения, другого референтного коллектива сверстников, который впоследствии начинает играть ведущую роль в процессе социализации подростков [3].

Несмотря на имеющиеся психолого-педагогические исследования по проблемам подростковой дезадаптации [4–7], вопросы школьной дезадаптации остаются недостаточно исследованным в педагогической науке и требуют дальнейшей разработки. Уделяя внимание всем видам дезадаптации подростков, мы считаем, что «сложным» учащимся надо заниматься тогда, когда он еще не попал в преступную среду, когда проблема еще не запущена, существуя на первой фазе развития, соответствующей школьной дезадаптации.

Под собственно школьной дезадаптацией понимается невозможность обучения и адекватного взаимодействия подростка с окружающими в условиях той образовательной среды, в которой он находится. Симптомы школьной дезадаптации могут отмечаться у абсолютно здоровых детей, а также сочетаться с различными нервно-психическими заболеваниями. При этом школьная дезадаптация не распространяется на нарушения учебной деятельности, вызванные задержкой психического развития, грубыми органическими расстройствами, физическими дефектами, нарушениями органов чувств.

Школьная дезадаптация – это социально-психологическое и социально-педагогическое явление неуспешности подростка в сфере обучения, связанное с субъективно-неразрешимым для подростка конфликтом между требованиями образовательной среды и ближайшего окружения и его психофизическими возможностями и способностями, соответствующими возрастному развитию. Несостоятельность в учебной деятельности, обусловленная разной степенью дефицита интеллектуальных способностей, приводит к нарушениям школьной дисциплины, повышенной конфликтности с окружающими.

Существуют несколько подходов к пониманию и объяснению сущности школьной дезадаптации.

Первая позиция: школьная дезадаптация – это нарушение приспособленности личности подростка к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у подростка способности к психической адаптации в связи какими-либо патологическими факторами. В этом контексте школьная дезадаптация выступает как медико-биологическая проблема. В качестве факторов, предрасполагающих к возникновению школьной дезадаптации, Н.Л. Непольская, Н.М. Жариков, выделяют: наследственную

предрасположенность, родовые травмы, болезни раннего детства, черепно-мозговые травмы, невропатии [8–9].

Вторая позиция: школьная дезадаптация – это мультифакторный процесс снижения и нарушения способностей ребенка к обучению вследствие несоответствия условий и требований учебного процесса, ближайшей социальной среды его психофизическим возможностям и потребностям. Н.В. Литвиненко [10] отмечает, что существуют внешние и внутренние трудности при переходе ребенка из начальной в основную школу. К основным трудностям автор относит увеличение количества изучаемых предметов, рост объема учебной нагрузки, переход к систематическому изучению основ наук, усложнение форм и методов учебно-познавательной деятельности, различия в стилях педагогической деятельности учителей. Среди внутренних трудностей Н.В. Литвиненко выделяет недостаточную сформированность мотивации учебно-познавательной деятельности, низкую способность к самоконтролю и самооценке в учебной деятельности, неспособность к групповой организации учебной деятельности, отсутствие навыков самостоятельного труда, неготовность к более взрослому типу взаимоотношений.

Третья позиция: школьная дезадаптация – это преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение принадлежит совокупным педагогическим и собственно школьным факторам. Ряд исследователей (в частности, В.Е. Каган, Ю.А. Александровский, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, И.А. Невский) рассматривают школьную дезадаптацию как следствие дидактогении и дидаскогении [11]. Авторы видят причину дезадаптации в перегруженности учебными занятиями, нарушении психоневрологического статуса ребенка, неготовности к школьному обучению.

В качестве пускового механизма формирования школьной дезадаптации анализируется несоответствие предъявляемых к подростку педагогических требований его возможностям их удовлетворить.

Ш.А. Амонашвили одним из важнейших факторов школьной дезадаптации называет неправильную организацию педагогического процесса. Когда педагогический процесс приобретает императивный характер, учение побуждается системой строгих требований, упреков, наказанием, плохой отметкой, тогда такой педагогический процесс вызывает у подростков чувство страха, неуверенности в себе и даже вызывает отвращение к школе. Автор отмечает, что в случае сопротивления ребенка педагогическому влиянию его принято называть «трудновоспитуемый», и причина ищется в первую очередь в нем самом, а не в характере педагогического влияния, педагогического процесса. Тот эмоциональный дискомфорт, который испытывают дезадаптированные подростки в коллективе класса в результате своей изолированности и престижной неудовлетворенности среди одноклассников, углубляется императивными, авторитарными педагогами, что служит неблагоприятным социально-психологическим фактором отчуждения от школы и снижения ее влияния на формирование личности дезадаптированного подростка [12].

Четвертая позиция: школьная дезадаптация – это сложное социально-психологическое явление, сущность которого составляет невозможность для

подростка найти в пространстве школьного обучения «свое место», на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая собственную идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации. Основной вектор этого подхода направлен на психическое состояние подростка и на психологический контекст взаимосвязи и взаимообусловленности складывающихся в период обучения отношений: «семья – подросток», «учитель – подросток», «подросток – сверстники». Психологические причины возникновения обуславливаются особенностью нервной системы, акцентуациями характера, которые при неблагоприятных обстоятельствах воспитания образуют аномальные черты характера и патологии в поведении (импульсивность, высокая возбудимость, неуравновешенность, безудержность, чрезмерная активность и др.).

В.А. Гурьева указывает на роль семьи в возникновении дезадаптации учащегося в образовательной среде. Жесткое воспитание, семейные конфликты, гиперопека, недостаток положительных эмоциональных контактов отрицательно сказываются на развитии подростка, и могут, по мнению автора, служить причиной школьной дезадаптации [13].

Наряду с социально-психологическими и психолого-педагогическими факторами исследователи выявляют неблагоприятные индивидуальные и личностные особенности, затрудняющие адаптацию подростка. Очень часто школьные неуспехи ребенка – это признак глубокого душевного разлада самого подростка, связанного с тем, каковы его отношения с родителями.

В научной литературе обычно рассматривается три основных типа проявлений школьной дезадаптации:

1) неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту подростка, включающий такие признаки, как хроническая неуспеваемость, а также недостаточность и отрывочность общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков (когнитивный компонент школьной дезадаптации);

2) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связанным с учебой (эмоционально-оценочный, личностный компонент школьной дезадаптации);

3) систематически повторяющиеся нарушения в процессе обучения и в школьной среде (поведенческий компонент школьной дезадаптации) [14].

Основные сферы проявления школьной дезадаптации связаны с пространственно-временными нарушениями (режим дня, так называемое «личное пространство» в семье и т. д.) и личностно-смысловыми (место в коллективе сверстников, взаимоотношения с братьями и сестрами, отношения с учителями и родителями) характеристиками деятельности и общения подростка.

Целью нашего исследования было выявление психологических особенностей личности дезадаптированных подростков. Всего в исследовании приняли участие 402 учащихся (из них: 220 девочек, 182 мальчика). Исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 15». Скрининг-диагностика выявила 52 подростка, имеющих признаки дезадаптированности (28 девочек; 24 мальчика).

Результаты по методике «Шкала депрессии Зунга» показали наличие у дезадаптированных подростков депрессивных переживаний, проявляющихся в чувстве подавленности, усталости без всяких причин (42 % подростков). Жалобы на плохой ночной сон преобладали в ответах девочек. На этот же вопрос мальчики в основном дали ответы «иногда, изредка».

Диагностика школьной тревожности по тесту Филлипса показала наличие у дезадаптированных подростков общей тревожности (показатели опрошенных варьируются от 45% до 91%). По критерию «переживание социального стресса»: показатели варьируются от 55% до 73%. Фрустрацию потребности достижения успеха испытывают до 50 % опрошенных подростков-дезадаптантов. Диагностика также выявила высокий процент страха самовыражения (показатели составляют от 67 % до 100 %). Страх ситуации проверки знаний испытывает больше половины дезадаптированных подростков (67 %). Высокий процент тревожности (69 %) мы получили также по критерию «страх соответствия ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношении с учителем» (до 72 %).

По методике «Шкала одиночества» были получены следующие результаты. Дезадаптированные подростки поставили наивысший балл (2) следующим высказываниям: «часто не уверен в своих силах», «я думаю, что никогда не смогу исправить свои недостатки», «я часто из-за пустяков краснею», «меня легко рассердить» (до 75 % опрошенных). В ответах девочек максимальные баллы были поставлены высказываниям: «меня легко убедить», «в трудные минуты я веду себя по-детски», «меня пугают трудности, с которыми предстоит встретиться в жизни» (65 %). Наивысшие баллы мальчики-дезадаптанты поставили в отношении следующих высказываний: «я хочу быть авторитетом для окружающих», «нередко в разговоре я перебиваю собеседника», «мне трудно менять свои привычки», «в споре меня трудно переубедить» (75 %). Методика показала, что состояние растерянности при возникновении неожиданных трудностей отмечено у 87 % опрошенных, ощущение отчаяния испытывают 65 % респондентов.

Результаты анкеты-опросника «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды для учеников» свидетельствуют о наличии благоприятного психологического климата для подростков, не имеющих проблем с дезадаптацией. Ответы же подростков-дезадаптантов, напротив, свидетельствуют о том, что им не всегда нравится в школе (80 % опрошенных); акцент делается как на плохом настроении во время учебного процесса (68 %), так и на неинтересности обучения (42 %). Чувство незащищенности дезадаптанты испытывают в связи со следующими факторами: публичного унижения со стороны одноклассников (79 %) и учителей (30 %); обидного обзывания (90 %); принуждения их делать что-либо против желания (60 %); недоброжелательного отношения со стороны учителей и одноклассников (65 %).

Результаты анкетирования дезадаптантов выявили недостаточность и отрывочность усвоенной общеобразовательной информации, т. е. отсутствие системы знаний и навыков в учебе (80 %), отсутствие эмоционально окрашенного личностного отношения к обучению в целом и некоторым предметам в частности, к педагогам, жизненным перспективам, связанным с обучением.



В преодолении последствий подростковой дезадаптации, ее профилактике важная роль принадлежит учителю. В практике взаимодействия педагога, работающего с подростками-дезадаптантами, должны быть совмещены синергетический, акмеологический, аксиологический, компетентностный и гендерные подходы. С этой точки зрения системными качествами личности педагога выступают профессионально важные (функциональная грамотность, коммуникативность, стрессоустойчивость, педагогическая и психологическая толерантность, способность к волевому и убеждающему воздействию, эмпатии и т. д.) и социально значимые характеристики (приверженность к здоровому образу жизни, общественная активность, склонность к лидерству, четкая профессиональная позиция и т. д.).

Организация референтно-значимой деятельности играет ведущую роль в социальном развитии подростка и это необходимо учитывать в социально-педагогической работе по организации образовательной среды. Формирование адекватной самооценки и уровня притязаний подростка позволит избежать психологического дискомфорта, чувства зависти к более успешным людям, обвинения других людей и обстоятельств в своих неудачах. Организацию взаимодействия в образовательной среде опытный педагог должен строить на понимании межличностных отношений в коллективе класса, выявлении социометрического статуса подростка, его самооценки.

Большими возможностями в социально-педагогическом сопровождении подростков-дезадаптантов располагают социально-психологические тренинги, включая тренинги развития коммуникативных навыков, тренинги личностного роста, тренинги адекватного восприятия себя, других, ситуаций общения. Наряду с тренингами для подростков, педагогу полезно также освоить социально-педагогические тренинги для родителей, обучающие их принципам и педагогическим приемам воспитания детей в семье в соответствии с особенностями социализации на этапе «гормональной бури» а также методам разрешения и предупреждения детско-родительских и супружеских конфликтов, создания в семье благоприятного психологического климата.

Коррекционная работа с дезадаптированными учащимися может вестись в рамках учебно-воспитательных учреждений, общеобразовательных школ, по отношению к ним необходимы более адресная психологическая и социально-педагогическая помощь, расширение сферы их интересов во внешкольной и внеклассной деятельности, формирование профессиональных планов и жизненных устремлений. Здесь могут неоценимую помощь также оказать социальные учреждения для молодежи и подростков, молодежные биржи труда, клубы по интересам, социально-педагогическая работа в социуме.

Анализ результатов исследования показал, что в качестве проявлений школьной дезадаптации на *физиологическом уровне* выступают повышенная утомляемость, сниженная работоспособность, импульсивность, неконтролируемое двигательное беспокойство (расторможенность) либо заторможенность, нарушение аппетита, сна, речи (заикание, запинки) и др.

На *познавательном и социально-психологическом уровне* проявлениями дезадаптации являются неуспеваемость как результат несформированности навыков и приемов учебной работы, низкая мотивация учения, сохранение ориентации на внешние атрибуты школы, низкое развитие произвольности, эмоциональное неблагополучие (повышенная тревожность, плаксивость, агрессивность), конфликтные отношения с учителями и сверстниками, психосоматические заболевания, искажения в личностном развитии. К числу наиболее распространенных поведенческих отклонений, сочетающихся со школьной дезадаптацией, относятся дисциплинарные нарушения: прогулы, гиперактивное, агрессивное и оппозиционное поведение, курение, хулиганство, воровство и ложь.

Таким образом, наше исследование показало, что школьная дезадаптация подростков проявляется не только в отклоняющемся поведении, но и в деформации системы внутренней регуляции, в деформации ценностных ориентаций несовершеннолетних.

Исследование выявило, что важнейшим фактором школьной дезадаптации выступает дефицит гуманного отношения к подросткам с трудной судьбой, преобладание директивно-дисциплинарной модели педагогического взаимодействия, пренебрежение к их стремлению утвердить себя среди сверстников. Отсутствие эмпатии по отношению к подростку со стороны учителя деформирует представления учащегося о самом себе, формирует у него неадекватную самооценку, жестокость, воспитывает недоверие к взрослым, чувство опасности, затрудняет общение.

Учителям, работающим с дезадаптированными подростками, важно помнить, что подростковый возраст – это возраст повышенной критичности и конфликтности в отношениях с взрослыми. Подростковая конфликтность дезадаптантов часто вызвана «конфликтом морали», когда мораль подчинения должна замениться на «мораль равенства». Взаимодействие в образовательной среде педагогу необходимо выстраивать, понимая потребность подростков-дезаптантов в самореализации, организуя ситуации успеха, нахождения той деятельности, при которой такие подростки, несмотря на слабую успеваемость, могут успешно себя проявить.

Для предотвращения проявлений у подростка школьной дезадаптации необходимо глубокое изучение его личности, межличностных отношений, социального окружения, общественного и социального статуса. Причем полученная информация должна быть объективной, дающей возможность правильно спланировать и реализовать необходимую в каждом конкретном случае коррекционную работу.

#### **Список использованных источников**

1. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 380 с.

2. Наумчик, В.Н. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент: пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистрантов, аспирантов пед. высш. учеб. заведений / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 400 с.
3. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск: Аверсэв, 2004. – 365 с.
4. Казанская, В.Г. Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей / В.Г. Казанская. – СПб: Питер, 2011. – 288 с.
5. Гольцов, А.Ю. Социально-педагогическая диагностика школьной дезадаптации личности в период школьного детства / А.Ю. Гольцов // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – № 3. – С. 27–37.
6. Колодич, Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков / Е.Н. Колодич. – Минск: Респ. ин-т проф. образования, 1999. – 92 с.
7. Кажарская, С.Г. Аддиктивное поведение подростков / С.Г. Кажарская. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 128 с.
8. Бумаженко, Н.И. Девиантное поведение и его профилактика: курс лекций / Сост. Н.И. Бумаженко. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 145 с.
9. Жариков, Н.М. Психиатрия / Н.М. Жариков. – М.: Медицина, 2002. – 544 с.
10. Литвиненко, Н.В. Динамические особенности социально-психологической адаптации школьников в критические периоды развития // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4. – С. 178–181.
11. Конева, Е.В. Детерминанты и критерии социальной адаптации школьников с особыми образовательными потребностями // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 132–139.
12. Амонашвили, Ш.А. В школу с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
13. Гурьева, В.А. Социально-психиатрический анализ трудного детства / В.А. Гурьева // Дети с отклонениями в поведении. – М., 1968. – С. 37–51.
14. Куклина, Н.Б. Формирование адаптивных качеств учащихся. Из опыта работы социального педагога в общеобразовательной школе // Начальная школа. – 2002. – № 11. – С. 71–75.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

*В.Н. Клипинина, Д.О. Донченко*  
*Республика Беларусь*

Статья посвящена исследованию проблемы формирования социально-правовой компетентности подростков с учетом особенностей современного подросткового микросоциума. Авторами представлены научные результаты и основные положения компетентностного подхода как средства гармонизации процесса социально-правовой социализации личности в подростковом сообществе.

**Ключевые слова:** гетерогенная социальная среда, девиантное поведение, профилактика правонарушений, компетентностный подход; социально-правовая компетентность, подростковое сообщество.

### SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH DELINQUENCY TEENAGER'S COMMUNITY: THE COMPETENCE APPROACH

*In this article the authors examine the problem of prevention of delinquency on teenager's community by means of competence approach. The tasks of the article are to present the results of research process of the social and legal competence formation on the heterogeneous social setting where teenager's community is the main factor of socialization.*

**Key words:** *heterogeneous social setting, deviant behaviour, prevention of delinquency, competence approach; social and legal competence, teenager's community*

Одной из важнейших задач на современном этапе развития Республики Беларусь является укрепление и развитие социально ориентированного правового государства. Определяющим условием его создания является безусловное понимание, соблюдение каждым субъектом общественных отношений законности и правопорядка. Это становится возможным при условии развития правовой культуры современного подрастающего поколения, которое «обитает» в гетерогенной социальной среде, включающей в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных разнообразными социальными интересами и находящихся во всесторонней зависимости друг от друга [1, 9].

Как показывает анализ научных публикаций [1, 4, 9], проблема гетерогенности в современном мире становится одной из актуальных и в социальной политике, и в системе образования. В частности, научно-практический интерес представляет социально-педагогический анализ процесса социально-правовой социализации современных подростков, которых с социально-педагогических позиций можно рассматривать как гетерогенную группу – общность, отличающуюся по ряду признаков: социальных (статус

обучающегося и его семьи, субкультурные влияния), возрастных, гендерных, интеллектуальных, физических, психо-физиологических и валеологических, психических, социально-эмоциональных. Как показывают данные исследований, эти признаки могут провоцировать трудные жизненные ситуации, порождающие девиации в форме подростковых правонарушений и преступлений.

Анализ статистических данных свидетельствует о том, что в последние годы количество правонарушений и преступлений, совершаемых несовершеннолетними, в Республике Беларусь значительно сократилось. Однако многие проблемы предупреждения и преодоления противоправного поведения обучающихся не решены ни в педагогической науке, ни в практике, поскольку все еще недостаточно учитываются основные гетерогенные характеристики, предполагающие разработку социально-педагогических средств с опорой на педагогику многообразия.

На макроуровне процесс социально-правовой социализации подростков регулируется законодательно. С позиций государства важнейшим направлением социально-педагогической деятельности в учреждениях образования Республики Беларусь является профилактика преступлений и правонарушений среди учащихся. В Законе Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних трактуется как система социальных, правовых и иных мер, которые направлены на выявление и устранение причин, условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению несовершеннолетними правонарушений или иных антиобщественных действий, и осуществляется в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении. В данном контексте актуальными представляются труды А.В. Торховой, И.А. Царик, А.С. Чернявской [8], в которых рассмотрены факторы возникновения противоправного поведения учащихся, изложена теория предупреждения правонарушений школьников.

Согласно Концепции непрерывного образования детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016–2020 годы значимая роль в решении проблемы противоправного поведения в учреждении образования отводится специалистам социально-педагогической и психологической службы (СППС). В этой связи целесообразным представляется анализ проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних с позиций социальной педагогики, который представлен в работах Г.Ф. Бедулиной, А.Д. Григорьева, Д.О. Донченко, С.Я. Ермолич, И.В. Журловой, Е.К. Погодиной и др.

В результате теоретического анализа научной литературы установлено, что процесс социализации подростков характеризуется тем, что в этом возрасте идет интенсивное нравственное и социально-правовое формирование личности. Но мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, правовые знания еще не приобрели устойчивости, их легко разрушают «иное» мнение сверстников, противоречия жизни, внутренняя неготовность следовать нравственным и социально-правовым нормам.

В качестве основных причин противоправного действия подростков можно отметить низкий уровень их правовой информированности и игнорирование

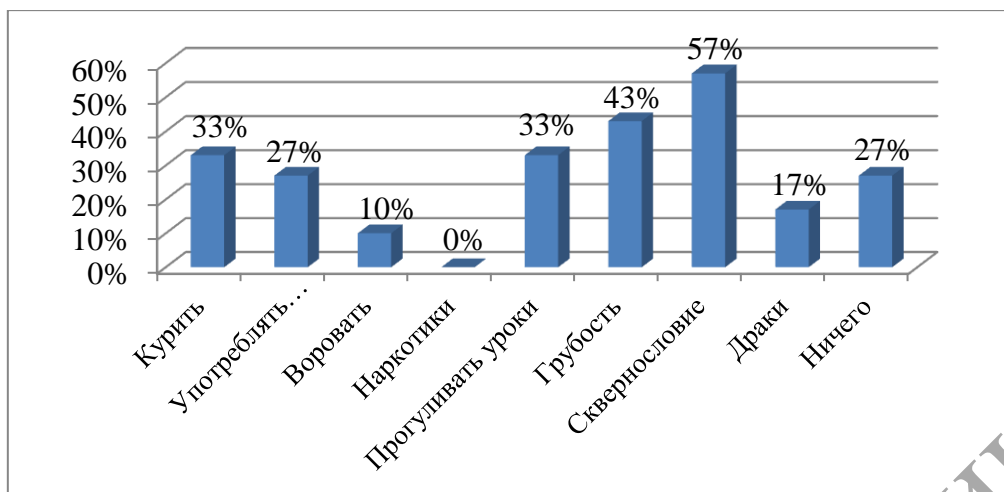
таких базовых потребностей личности, как потребность в самоуважении, признании. Неудовлетворение данной потребности приводит к определенным социальным последствиям: поиску антисоциальных референтных групп, совершению правонарушений и преступлений, трудновоспитуемости, негативным формам самоутверждения в гетерогенном подростковом сообществе.

Анализ данных исследований, проведенных на кафедре социальной педагогики БГПУ имени М. Танка, свидетельствует о том, что среди преступлений, совершенных несовершеннолетними, преобладают такие, как кража, хулиганство и преступления, связанные с наркотиками. Анализ состава несовершеннолетних, совершивших преступления, в гендерном аспекте показал, что в основном преступления совершают лица мужского пола (92 % преступлений). Также, исходя из данных статистики, можно сделать вывод, что в основном преступления совершают лица в возрасте 16–17 лет.

Для того, чтобы выявить отношение подростков к девиациям нравственно-правового характера был проведен анкетный опрос, в котором участвовали 120 учащихся 8-х и 9-х классов из ГУО «Краснослободская средняя школа Солигорского района», ГУО «Гимназия № 146 г. Минска», ГУО «Средняя школа № 83 г. Минска им. Г.К. Жукова». На вопрос: «Какие формы поведения Вы назвали бы отклоняющимися от нормы?» – из предложенных вариантов ответа респонденты наиболее часто выбирали нарушение правил поведения в школе (73 %), грубость и сквернословие (43 %), употребление алкоголя (80 %), курение (57 %), воровство (100 %), драки (100 %), употребление наркотиков (80 %). Такие варианты ответов, как «побеги из дома», «раннее начало половой жизни», «отрицательное отношение к учёбе», «неподчинение взрослым», подростки не выбирали. Это может говорить о том, что данные формы поведения в подростковом сообществе не считаются девиантными. Из перечисленных форм поведения подростки считают противоправными «употребление алкоголя», «драки», «употребление наркотиков», «воровство», «курение», «нарушение правил поведения в школе».

При выявлении форм противоправного поведения, которые пробовали подростки, были получены следующие результаты: 57 % подростков употребляли ненормативную лексику, сквернословили, 43 % – проявляли грубость по отношению к другим, 17 % подростков вступали в драку. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся не умеют контролировать свои эмоции, у них высокий уровень физической и вербальной агрессии. Кроме этого, подростки пробовали курить (33 %), употребляли алкогольные напитки (27 %), прогуливали уроки (33 %), воровали (10 %). Проблемы употребления наркотических веществ среди обучающихся, принявших участие в исследовании, не было выявлено (Рисунок 1).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что развитие у подростков ценностно-смысловых ориентиров в правовой жизни общества, социально-педагогическая помощь в формировании нравственно-правовых убеждений, системы социальных установок, определяющих отношение человека к миру, к людям, к самому себе представляется важной воспитательной задачей этого периода социального становления подростковой общности.



**Рисунок 1. – Распределение проективных ответов подростков на тему: «Я однажды пробовал(а)...»**

Учитывая особенности гетерогенной социальной среды, факторы которой определяют правосознание современного общества, представляется необходимым проведение опытно-экспериментального исследования с целью разработки системы целенаправленного социально-правового воспитания подростков условиях учреждения образования.

Поскольку правовое воспитание является частью всей системы социального воспитания в учреждениях образования и представляет собой сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс формирования социально-правовых качеств учащихся, необходимых для успешной социализации, то цель опытно-экспериментальной работы заключалась в том, чтобы, учитывая гетерогенность микросоциальной среды, поддерживать стремление подростков в процессе реализации себя в положительных ролях или в тех ролях, которые связаны с просоциальной деятельностью. Одна из задач состояла также в том, чтобы учащиеся смогли удовлетворить свои базовые потребности, оценить себя в качестве различных действующих лиц, приобрести необходимый положительный опыт, получить удовлетворение от результатов своей деятельности.

В своей экспериментальной работе мы опирались на идеи компетентного подхода (А.И. Жук, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, В.Н. Клипинина, А.В. Хуторской и др.), согласно которому для формирования социально-правовых знаний подростков целесообразным представляется развитие и совершенствование их социально-правовой компетентности путем научения, расширения знаний и опыта, включения учащихся в систему практических игровых занятий, тренингов, а также включения подростков в общественно-полезную и социально-значимую для них деятельность [2, 3, 5, 6, 7].

Социально-правовая компетентность подростков предполагает наличие у них системы знаний о социально-правовых нормах и правовой сфере жизни общества, знания о том, как эти правовые нормы содействуют функционированию общества, в котором они живут, и об их месте в этом обществе, знания о себе как о субъектах права; систему сложных социально-правовых умений и навыков

взаимодействия, сценариев поведения в типичных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно принимать решения, соответствующие нормам права, со знанием дела действовать в разрешении складывающихся ситуациях наилучшим образом.

Социально-правовая компетентность как интегративное личностное образование, необходимое для самореализации личности в современном обществе, проявляется в готовности и способности человека достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и разрешать жизненные проблемы; оно не сводится к знаниям и умениям, но имеет под собой мотивационно-личностные основания. На наш взгляд, в структуре социально-правовой компетентности целесообразно выделить следующие компоненты: когнитивно-поведенческий (его составляющие – знания, умения, навыки социального поведения) и мотивационно-личностный (отношения) (его составляющие – личностные качества и отношения, выраженные через мотивы и ценности). Различают основные уровни, соответствующие различной степени развитости социально-правовой компетентности. Они выражаются через личностные образования, поддающиеся измерению.

Социально-правовая компетентность относится к психологическим факторам, участвующим в конкретном мотивационном процессе и обуславливающим принятие человеком решений. Формирование социально-правовой компетентности оказывает влияние на возникновение внутренне мотивированного поведения личности подростка.

Возрастные новообразования учащихся подросткового возраста являются успешными предпосылками для формирования социально-правовой компетентности. К основным из них можно отнести появление в мотивах подростков аргументации и предвидения последствий принятого решения, более полное осознание подростками процесса мотивации. Важное новообразование возраста заключается в том, что подростки решают задачу личностного самоопределения, принятие активной позиции относительно социокультурных ценностей.

Анализ особенностей формирования социально-правовой компетентности как личностного образования в подростковом возрасте позволяет в качестве ее основных показателей выделить следующие:

- система знаний о социально-правовых нормах, знание о себе как о субъекте права;
- система сложных социально-правовых умений, сценариев поведения в типичных ситуациях; овладение средствами организации своего поведения, позволяющих учитывать последствия совершенных и несовершенных поступков для себя и других;
- способность быстро и адекватно принимать решения, соответствующие нормам права;
- стремление к проявлению себя в социально-одобряемой деятельности;
- готовность к принятию на себя ответственности за выбор собственного поведения и совершенное действие;
- поведенческая рефлексия.



Формирование выделенных составляющих социальной компетентности призвано обеспечить возможности адаптации и самореализации личности подростка в гетерогенной социальной среде.

С целью исследования проблемы формирования социально-правовой компетентности учащихся школы, уровня их правовых знаний, выявления основных направлений социально-педагогической работы по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних нами проводилось обследование подростков, направленное на выявление следующих характеристик социально-правовой компетентности:

- уровень правовой информированности подростков по вопросам административной и уголовной ответственности несовершеннолетних;
- отношение учащихся к нарушению социально-правовых норм;
- способность принимать решения, соответствующие действующим нормам права, предвидения учащимися последствий своих поступков, готовность к принятию на себя ответственности за выбор собственного поведения и совершенное действие.

Для определения данных показателей учащимся 6-х и 8-х классов предлагалось ответить на вопросы об административной и уголовной ответственности несовершеннолетних и решить ряд социально-правовых ситуаций.

Анализ полученных данных выявил низкий уровень правовой информированности подростков, отсутствие сформированности у них системы знаний о социально-правовых нормах, административной и уголовной ответственности несовершеннолетних (таблица 1).

**Таблица 1. – Сравнительный анализ показателей социально-правовой компетентности учащихся**

Показатели социально-правовой компетентности	Учащиеся	
	6-е классы	8-е классы
Количество правильных ответов	23 %	33 %
Положительное отношение к социально-правовым нормам	90 %	88 %
Предвидение последствий	25 %	34 %
Наличие четкого плана действий	26 %	45 %
Попытка уйти от решения проблемы	65 %	59 %
Соответствие принятого решения правовым нормам	39 %	61 %

Сравнительный анализ результатов диагностического обследования шестиклассников и восьмиклассников выявил следующие имеющиеся расхождения:

- уровень правовой информированности у восьмиклассников выше, чем у шестиклассников. У восьмиклассников процентный показатель правильных ответов составляет 33 %, у шестиклассников – только 23 %. Здесь имеют место

возрастные различия, т. к. старшие подростки имеют больший социальный опыт, у них выше степень способности осознания последствий своих поступков;

- показатели положительного отношения и соответствия принятого решения социально-правовым нормам у младших подростков выше, чем у старших, у восьмиклассников была обнаружена тенденция к увеличению показателей равнодушного отношения к употреблению алкоголя и курению. Эти результаты свидетельствуют о том, что нормы и оценки старших подростков в большей степени подвергаются влиянию мнений, бытующих среди сверстников, чем со стороны взрослых, отрицательное влияние оказывает пропаганда средств массовой информации;

- более высокий уровень показателей учащихся 8-х классов по сравнению с 6-классниками в способности предвидения последствий и способности предоставить четкий план действий по выходу из проблемной ситуации связан с тем, что у подростков старшего возраста выше способность к аргументации и предвидению последствий в мотивах, чем у младших.

Анализ результатов проведенного нами исследования позволяет определить основные направления социально-педагогической работы по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних:

- социально-правовое просвещение учащихся с целью формирования у подростков знания о себе как о субъектах права, сложных социально-правовых умений и навыков взаимодействия, «сценариев» поведения в типичных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения, соответствующие нормам права;

- организация социально-правовых тренингов для выработки умения осмысливать и анализировать последствия своих действий, ценностного отношения к существующим социально-правовым нормам;

- организация социально значимой деятельности и общения с референтными группами и лицами, позволяющие включить учащихся в общественно-значимую и полезную для них коллективную творческую деятельность, способствующую расширению социально-правовых знаний, развитию ценностного отношения к действующим правовым нормам, обучению правилам исполнения норм и алгоритму анализа, а также оценки совершаемых действий с учетом последствий поступка.

Как показало проведенное исследование, развитие социально-правовой компетентности является значимой потребностью подросткового периода, так как именно в данном возрасте создаются предпосылки для ее успешного формирования, такие, как появление в мотивах подростков аргументации и предвидения последствий принятого решения, более полное осознание подростками процесса мотивации. Подростки начинают решать задачу личностного самоопределения, занимают активную позицию относительно социокультурных ценностей.

В младшем подростковом возрасте в интеллектуальном плане развивается способность ставить и решать задачи в практическом, образном и символическом плане. Формирование социальной компетентности способствует развитию способности к рефлексии, воспитывается адекватная возможностям личности самооценка.

В старшем подростковом возрасте происходит осознание и принятие социальных норм, формируется высокая критичность при оценивании себя, своей ответственности в определенной ситуации, проявляется стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей; стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, существенное возрастание независимости, «автономности» в суждениях и самооценке, повышение ряда таких показателей, как самоуважение, ощущение силы Я, поиск признания ценности собственной личности в глазах сверстников, настойчивость и упорство в достижении целей, стремление к преодолению трудностей на своем пути; зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия; качественный сдвиг в социальном развитии, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному самоопределению.

Представленное исследование позволяет сделать ряд выводов. Прежде всего, важно отметить, что социально-педагогическая деятельность является перспективной в плане формирования социальной компетентности, если учитывать многовариантные потребности подростков в анализе мотивов поведения человека, их стремление выделить разные точки зрения при оценке тех или иных поступков, при соблюдении или нарушении определенных социальных и правовых норм. Поэтому в общении с подростками взрослым следует не столько декларировать нормативные требования, сколько помогать им в анализе возможных вариантов поведения человека в ситуациях социального взаимодействия.

Формирование социально-правовой компетентности подростков в системе социального воспитания обучающихся в учреждениях образования в Республике Беларусь будет результативным при условии вовлечения несовершеннолетних в общественно-полезную и гражданско-значимую деятельность; через комплексную профилактику актуальных правонарушений, которая включает в себя ознакомление с соответствующими правовыми нормами, конкретным правовым просвещением и информированием по часто нарушаемым нормам. Это предполагает выработку у подростков навыков адекватных способов удовлетворения необходимых потребностей, ознакомление с альтернативными путями удовлетворения актуальной потребности, развитие навыков социального мобильного реагирования в случае невозможности сразу удовлетворить нужную потребность; проведение социального расследования всех возможных причин совершения типичных преступлений и правонарушений и разработку мер противодействия и их нивелирования; предоставление путей исправления, возмещения ущерба потерпевшим, обществу и себе.

Для создания оптимальных условий по формированию социально-правовой компетентности необходим комплексный подход, который предусматривает, во-первых, вовлечение в этот процесс семей несовершеннолетних; во-вторых, организацию конструктивного сотрудничества с заинтересованными ведомствами и структурами (инспекцией по делам несовершеннолетних, комиссией по делам

несовершеннолетних, управлением по образованию, территориальные центры социального обслуживания населения, общественными организациями и движениями и др.). Планирование работы по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних во взаимодействии с заинтересованными структурами и ведомствами требует учета специфики их деятельности и помогает многократно усилить и сделать многовекторным воспитательный потенциал учреждения образования на основе принципов педагогики многообразия.

#### Список использованных источников

1. Балашова, И.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 129–141.
2. Донченко, Д.О. Формирование социально-правовой компетентности несовершеннолетних: метод. рекомендации / Д.О. Донченко. – Минск: РИВШ, 2013. – 36 с.
3. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
4. Журлова, И.В. Критерии многообразия и типологические группы образовательной среде / И. В. Журлова // Педагогика многообразия : учебное пособие / [О. Грауманн и др.; под общей редакцией Г. Нестеренко ; научная редакция С. Цымбал]. – Херсон : ОЛДИ-ПЛУС, 2016. – С. 24–39.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Режим доступа: <http://www.gorgadze-ng>. – Дата доступа 21.03.2018;
6. Клипинина, В.Н. Готовность будущих социальных педагогов к формированию социальных компетенций обучающихся как показатель социального качества образования / В.Н. Клипинина, В.И. Вашнева // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: социальное качество образования: материалы VII Международной научно-практической конференции г. Минск, 24 ноября 2016 г.: научное электронное издание. – Минск, 2017.
7. Научно-методические основы формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов: коллективная монография / Е.Л. Евдокимова (и др.); под общ. ред. Е.А. Носовой, В.Н. Клипининой. – Минск: БГПУ, 2017. – 220 с.
8. Торхова, А.В. Профилактика противоправного поведения школьников : пособие для педагогов общеобразовательных учреждений / А.В. Торхова, И.А. Царик, А.С. Чернявская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.
9. Шадрова, Е.В. Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся / Е.В. Шадрова, Е.Л. Тихомирова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 171–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95657.htm>.

## ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ

*Е.А. Колесниченко  
Республика Беларусь*

В статье анализируется проблема буллинга в современной образовательной среде, раскрываются история вопроса, причины и последствия школьного буллинга, организация профилактической работы с учащимися, подвергшимися агрессии и травле.

**Ключевые слова:** буллинг, моббинг, жертва, буллер, наблюдатель, травля, детская жестокость, профилактика школьного буллинга.

### THE PROBLEM OF BULLING IN MODERN SCHOOL: CAUSES, CONSEQUENCES, ORGANIZATION OF ASSISTANCE

*The article analyzes the problem of bullying in the modern educational environment, reveals the history of the issue, the causes and consequences of school bullying, the organization of preventive work with students who have been subjected to aggression and persecution.*

**Keywords:** *bullying, mobbing, victim, bull, observer, harassment, child cruelty, school bullying prevention.*

Школьный буллинг рассматривается современными психологами и педагогами как серьезная социально-педагогическая проблема. Это относительно новый термин в психолого-педагогической литературе, обозначающий старое, можно сказать, вековое явление – детскую жестокость. В последние годы специалисты в области образования отмечают резкий рост детской агрессии и жестокости. И если еще несколько десятилетий тому назад данное явление было распространено преимущественно среди учащихся подросткового возраста, в силу сложности и противоречивости физических и социально-психологических особенностей растущих детей, их внутренних и внешних условий развития, то, в настоящий момент, школьный буллинг все чаще встречается в коллективах детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Именно в детстве, усвоив определенные паттерны поведения, например поведение «жертвы», ребенок может следовать им всю последующую жизнь. При этом ситуация школьного буллинга негативно влияет не только на «жертв», но и на «агрессоров», так как если проявление агрессии оказывается эффективным, то это может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем.

Травля или буллинг (в переводе с [англ.](#) *bullying* – издевательство, производное от *bully* – хулиган) – это агрессивное поведение относительно человека, проявляющееся в насилии, травле, преследовании, терроре. Можно сказать, что это своеобразное психологическое жестокое избиение человека или агрессивное преследование. Менее радикальные действия, такие как сплетни, обзывания, жестокие шутки не относятся к данному виду насилия и называются

моббингом. К буллингу относятся эпизоды регулярного физического избиения или мероприятия, способные довести до суицида или вызвать его попытку. При травле жертва оказывается не в состоянии защитить себя от нападков, таким образом, травля отличается от конфликта, где силы сторон примерно равны. Травля может быть физической и (или) психологической, проявляться во всех возрастных и социальных группах. В сложных случаях может проявиться некоторые черты групповой преступности. Примерами проявления школьного буллинга являются оскорбления, угрозы, физическая агрессия, постоянная негативная оценка жертвы и её деятельности, отказ в доверии и делегировании полномочий и т. д. Таким образом, неравенство сил, повторяемость, умышленность и неадекватно высокая чувствительность жертвы – основные существенные признаки буллинга [1, с. 68].

Серьезный вклад в решение проблемы школьного буллинга внесли скандинавские исследователи – шведский школьный врач Петер-Пауль Хайнеманн, норвежский психолог Дан Ольвеус, педагог и социолог Эрлинг Георг Руланн, эстонско-шведский когнитивный психолог Анатолий Пикас, финский психолог Кристина Салмивалли и др. Так, в 1993 году норвежский психолог Дан Ольвеус разработал и внедрил в городе Берген первую антибуллинговую программу. Данная программа показала хорошие результаты, и это послужило основанием для того, чтобы с 2001 года она была внедрена во всех норвежских школах. Впоследствии антибуллинговой программе Дана Ольвеуса в Норвегии был придан статус приоритетной и общенациональной. Указанная антибуллинговая программа основана на 4-х базовых принципах, предполагающих создание школьной (а в идеале – и домашней) среды, характеризующейся теплом, положительным интересом и вовлеченностью взрослых; твердыми рамками и ограничениями неприемлемого поведения; последовательным применением некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил; наличием взрослых, выступающих в качестве авторитетов и ролевых моделей. Программа действует как на школьном и классном, так и на индивидуальном уровнях, ее главная цель – изменить «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, результатом чего является уменьшение возможностей и наград за буллинг. Программа представляет собой тщательно разработанную систему психодиагностики, методы социально-педагогического вмешательства и подготовку педагогических кадров [2].

Затем интерес к проблеме школьного буллинга возник в Великобритании (В. Ортоа, Д. Лэйа, Д. Таттуа, Е. Мунте). В США особое внимание проблеме буллинга стали проявлять в начале 90-х годов XX века. Западными исследователями представлены статистические данные, описаны варианты проявления буллинга, психологические особенности жертв и зачинщиков, оказание помощи, разработаны многочисленные антибуллинговые компании. Но, несмотря на все, проблема насилия, жестокости в образовательных учреждениях сохраняет свою актуальность. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

В России и Беларуси проблема школьного буллинга сравнительно недавно приобрела статус предмета обсуждения и научных исследований. Тем не менее,

теме школьной травли и буллинга посвящены исследования И.С. Кона, Е.С. Ениколопова, В.С. Собкина, С.В. Кривцовой, А.А. Бочавера, К.Д. Хломова и др. В отечественной психологии до недавнего времени травля вообще не рассматривалась как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе». Проблема насилия в школе в отечественной науке долгое время относилась к категории проблем, которые принято было замалчивать, делать вид, что ничего не происходит. Повышенный интерес отечественных исследователей в связи с проблемой буллинга вызывает феномен жизнестойкости (И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз, Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова, Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Редуш, Р.И. Стецишин и др.).

Жертвами постоянной или эпизодической школьной травли (буллинга) становятся порядка 20–25 % школьников, а по результатам некоторых исследований – до 50 %. В общественном сознании и СМИ проблемы насилия представлены в достаточно усеченной и трансформированной форме. Представления о том, что насилие имеет место только в социально-неблагополучной среде (неполной семье, «непрестижной школе») современные исследователи считают несостоятельным мифом общественного сознания. Насилие имеет место в любых слоях и категориях населения, независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов [3, с. 3].

Изначально буллинг предполагает неравенство сил – физических, психологических или численных, что обеспечивает острую эмоциональную реакцию со стороны жертвы и невозможность противостоять. Обычно агрессор сильнее именно в том месте, где у жертвы слабое место – одиночек травят группами, физически слабых обижают сильные и выносливые, неустойчивых психически задирают психологические лидеры и серые кардиналы. Повторяемость насилия вызывает чувство безысходности и постепенно формирует позицию жертвы, когда человек уже не способен сопротивляться.

Школьный буллинг проявляется с начальных классов, когда старшеклассниками устраивается дедовщина и у малышей отбирают карманные деньги, обеды, игрушки, телефоны и прочее. С возрастом к средней школе практически исчезают физические проявления, полностью уступая место психологическому террору – в ход идут унижительное обращение и оскорбительные шутки, особенно тяжело переносятся жертвами тотальный бойкот и игнорирование.

Характерным является механизм возникновения подобного поведения. Всегда буллинг начинается с одного человека, который таким способом пытается укрепить свой авторитет, повысить самооценку или просто привлечь внимание группы. На первых этапах общество может разделиться на тех, кто поддерживает подобную линию поведения, равнодушен и тех, кто порицает и осуждает агрессора. Со временем ситуация меняется, если жертвы буллинга никак не сопротивляются происходящему и допускают продолжение насмешек. В лучшем

варианте защитники теряют всякий интерес и ведут себя равнодушно, но чаще у них накапливается раздражение относительно покорной позиции жертвы.

Буллинг как социальное явление, возникает в тех ученических коллективах, где личность обесценивается, а потребности в признании, принятии и понимании подвергаются существенной депривации. В подобных невыносимых для личности условиях сначала развивается апатия, со временем сменяющаяся агрессией, как неосознаваемая попытка сопротивления. Если человек воспитывается и находится в условиях, где ценность человеческого достоинства всегда выше соблюдения формальных правил и не существует директивных необоснованных запретов, вероятность стать буллером или жертвой стремится к нулю.

Помимо обстановки существует и ряд личностных черт, способствующих тому, чтобы стать жертвой. Так, нападкам чаще подвергаются учащиеся, не вписывающиеся в понятие нормы, выделяющиеся среди остальных, причем не важно, в какую сторону тип странности (одежда, поведение, таланты, вкусы, тембр голоса и прочее). Жертвами часто становятся новые члены коллектива, которые не стремятся подстраиваться под общепринятое поведение – инициативность, дружелюбие, помощь всем окружающим могут стать причинами для агрессии, если не являются нормами в школьном сообществе.

Повышенная чувствительность привлекает тиранов и моральных садистов, поскольку обидеть такого ученика просто и можно получить очень яркую эмоциональную реакцию. Также жертву могут создать искусственно, благодаря влиянию авторитетов. Так происходит, когда старший (учитель, руководитель, родитель) намеренно унижает и оскорбляет ребенка в присутствии коллектива. Мотивация вышестоящего может быть сугубо личной, но психология групп такова, что со временем остальные члены подхватывают разрешенную модель поведения, не имея претензий к жертве.

Вероятнее, что нападкам даже в новом месте, подвергнется тот, кто подвергался им ранее. Большинство жертв подвергаются травле не только в школе, но и дома, обычно для них насилие является привычным, и они могут провоцировать окружающих, поскольку бережное отношение вызывает массу тревоги. Неспособность отвечать обидчикам, стремление занять пассивную позицию, отсутствие собственного мнения или наоборот резкая конфронтация с группой (отсутствие участия в общих играх или занятиях) могут спровоцировать агрессоров.

Жертвы буллинга невозможны без буллеров – насильников, обидчиков, агрессоров. Для того, чтобы данные качества начали проявляться, также существуют определенные предпосылки. Первоочередная и самая важная причина находится в наиболее раннем детстве и особенностях семьи. При дефиците родительского внимания и любви, граничащего с равнодушием, неизвестны понятия запретов и авторитетов, уважительного отношения и построения органичных отношений. Подобная ситуация вызывает много внутреннего протеста, боли, а потом и агрессии как движущей силы изменений. Направить этот поток претензий на родителей нельзя, поэтому дети ищут кого-то более слабого. Такие учащиеся ищут власти хоть в каком-то сегменте своей жизни, а буллинг дает им власть еще и над жизнью и настроением других.



Это своеобразный способ получения доказательств своего превосходства и значимости, движимый психологическими травмами и нарциссическими чертами личности.

Буллерам характерно полярное мышление и разделение мира на черное и белое, точно так же и люди в нем либо с ними, либо против них. В рассуждениях учащихся-буллеров часто присутствуют негативные отзывы об окружающих и тщательность в выборе контактов, причем критерием будет служить то, насколько человек достоин внимания агрессора, как высшего и значимого. Но, несмотря на безапелляционность, все агрессоры боятся поражения, поскольку в случае фиаско для них очень многое стоит на кону – для этого они выбирают в жертву не того, кто объективно слабее, а того, кто не сможет ответить.

Последствия буллинга невозможно игнорировать, причем они касаются всех участников процесса – жертвы, агрессора, свидетеля. Негативные последствия травли, как отмечают психологи, возникают у всех трёх групп участников травли [4, с. 327]. Самые тяжёлые последствия травли проявляются у жертвы. Чаще всего травля приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе. Также это явление может привести к разной тяжести психическим отклонениям, а также психосоматическим заболеваниям, может явиться причиной самоубийства. Еще одним способом ухода от ужасающей действительности является алкоголь и наркотики, которые жертва может начать употреблять для снятия психоэмоционального напряжения. Кроме этого, возможны регулярные прогулы, снижение интеллектуальных показателей, продуктивности работы. У жертвы могут появиться неврологические нарушения, проблемы со сном и аппетитом, психологические проблемы, требующие вмешательства специалиста. У детей, подвергшихся буллингу, повышается тревожность и депрессия, иногда доходящие до клинических случаев и регулирующиеся исключительно медикаментозно. У таких учеников часто присутствуют нарушения в межличностных отношениях, отмечается стремление к одиночеству, в будущем проявляется неспособность конкурировать в профессии. Это может привести к ограничению контактов и выбору сфер деятельности вне коллектива. Кроме того, буллинг способствует психосоматическим расстройствам, нарушениям в работе сердца, проблемам с питанием. В этом случае важно объяснить ребенку, что его травят, и показать, как действовать в сложившейся ситуации.

Страдают также и свидетели, получая опыт бессилия перед властью толпы и стыда за своё слабодушие, поскольку они не решились вступить и поддерживали травлю одноклассника из-за страха самим оказаться жертвой.

Опыт насилия деструктивен и для личности агрессора. Этот опыт приводит к «огрублению чувств», отсутствию доверительных и близких отношений, в конечном итоге – к деструктивным, асоциальным чертам личности. У агрессора разрушаются механизмы формирования близости с другими людьми, ему труднее создать доверительные и теплые отношения с партнёрами и родственниками, в том числе собственными детьми. В отдельных случаях доведённая до отчаяния жертва может попытаться отомстить обидчику путём нанесения тяжких травм.

Наиболее частым последствием для агрессора оказывается социальная нереализованность, поскольку выбранные пути достижения результата не работают во взрослой жизни. Трудности в общении связаны с всеобщей ненавистью – в семье это тираны, в карьере успех достигается любыми путями, что не способствует формированию теплых отношений. Тирания может привести к личностным нарушениям патологического характера.

Школьный буллинг имеет свои возрастные, половые (гендерные) и иные психологические закономерности. Жертвами травли в школе чаще всего становятся «двоечники», «круглые отличники», «любимчики учителей», физически слабые дети, гиперопекаемые родителями дети, «ябеды», дети учителей, дети, страдающие заболеваниями, выделяющими их из коллектива, не имеющие современных электронных новинок или же имеющие самые дорогие из них, недоступные другим детям, «вундеркинды», дети с нетривиальным, отличающимся от стандартного, мировоззрением («белые вороны»), дети плохо обеспеченных (бедных) родителей, представители национальных меньшинств, представители сексуальных меньшинств и др. Есть случаи, когда жертвами травли становились учителя. Объединяет всех жертв одна черта – чаще всего объектами издевательств становятся дети и подростки, обладающие повышенной чувствительностью, показывающие свою «слабость» (страх, обиду или злость). Их реакция соответствует ожиданиям агрессоров, рождая искомое ощущение превосходства. Следует отметить, что причина травли – не в особенностях жертвы, а в особенностях группы. Один и тот же ребенок может быть «изгоем» в одной группе и своим в другой. Или перестать быть «изгоем» в той же самой группе после смены классного руководителя.

Мальчики чаще являются жертвами и инициаторами школьной травли. Методы травли отличаются в зависимости от пола жертвы. Мальчиков чаще бьют, про девочек одноклассницы, как правило, распускают порочащие слухи.

Школьный буллинг имеет градацию тяжести и проявлений. Наиболее серьезным, заметным и ведущим за собой не только психологические нарушения является физический буллинг. При нем жертва регулярно подвергается физическому насилию, избиениям, членовредительству. Примерами такого могут быть привычные дерганья за косички или толкания в коридоре, а могут быть и крайне жестокие проявления, такие, как ломание пальцев, нанесение порезов, выжигание кожи и прочее.

Поведенческий буллинг может иметь пассивную форму, к которой относится игнорирование личности, бойкот, изоляцию от общественной жизни коллектива. К активной форме относятся шантажи, вымогательства (обычно денег, телефонов), распространение сплетен и намеренное создание негативных условий (порча вещей или их кража, закрывание в шкафах или темных комнатах).

Самый легкий вариант – это вербальный буллинг, который проявляется в оскорблениях, насмешках, унижениях, возможно проклятиях. С развитием технологий появилось новое понятие кибербуллинга, когда издеательства происходят в сети, где жертве могут присылать оскорбительные или угрожающие письма, а также выкладывать фото и видео (реальные или смонтированные), призванные унижить достоинство человека.

Причин у школьного буллинга много, основными из них являются, как правило, две – это родительская семья и действия (бездействия) учителя. Модели поведения, принятые между родителями, их отзывы относительно окружающих, способы решения конфликтов впитываются детьми и в дальнейшем воспроизводятся в школе. Влияет и степень удовлетворенности личностных потребностей самого ребенка. Множественные комплексы, недостаток внимания и любви могут приводить к возникновению буллинга. Это касается, как формирования поведения жертв, так и агрессоров – родительские сценарии могут учить прятаться и страдать, или сопротивляться и манипулировать. Наличие психологических травм может заставить ребенка причинять вред другим, привлекая к себе внимание или покоряться издевательствам, считая это нормой.

Провоцирование буллинга со стороны преподавателей обусловлено их профессиональным выгоранием, низким уровнем квалификации или недостаточной личностной зрелостью. Именно учитель может запустить или остановить травлю. Так, если присутствуют оскорбления учеников при всем классе, унижающие сравнения, неадекватные проступкам наказания, применение физической агрессии, то со временем ученики перенимают такую линию поведения. Учитель может самостоятельно создавать будущих жертв не только вербальными комментариями, но и выражением лица или небрежно брошенной тетрадь. Придумывание прозвищ для учащихся, а также игнорирование агрессивных проявлений – позволяют единичному акту психологической агрессии развиваться в буллинг, благодаря учителю.

Независимо от причин, школьный буллинг (травля), как мы выяснили ранее, включают в себя несколько основных действующих лиц – агрессора, жертву и наблюдателей. К последним могут относиться и учителя, игнорирующие происходящее, и дети, нежелающие попасть на место жертвы, и родители, не верящие в подобное. На начальных этапах присутствуют сопротивляющиеся и отстаивающие права жертвы, но поскольку результаты минимальны и активности от самого пострадавшего не видно, такие равнодушные вскоре уходят в тень или присоединяются к буллерам. Только в случае, если защитники эмоционально, морально, физически или по статусу превосходят обидчика, то буллинг в школе останавливается при первом же инциденте. Так, если учитель резко и жестко отреагирует на подобные проявления, то вероятность повторения исключается. Безнаказанность в свою очередь влечет за собой распространение травли и на других учеников.

При возникновении повторяющихся эпизодов травли ребенку необходимо обратиться к старшим – родителям, учителям, старшим братьям или друзьям. Решать ситуацию часто невозможно, поскольку агрессор не слышит доводов и не реагирует на замечания. Важно просить о помощи только тех людей, с кем сложились хорошие отношения, поскольку формальное замечание от вынужденного учителя может только усугубить ситуацию.

Для преподавателей главным правилом является отсутствие равнодушия и позиции наблюдателя – не нужно давать свободу детям для поиска путей решения. Каждому буллеру необходимы зрители, и чем их больше, тем сильнее укрепляется его авторитет, если в этот процесс включены еще и учителя, то

обидчик становится непобедим. Показывать свою физическую силу нельзя, необходимо вывести агрессора на диалог и открытое, доверительное обсуждение ситуации.

Внимание необходимо обращать сразу же, по факту свершения поступка, причем ради этого можно остановить процесс урока. Важно переводить внимание обидчика на задания и изучение нового материала, а не акцентировать на запрете и тем более, не употребляя унижающих высказываний (например «не трогай его, он и так дефективный»).

Родителям необходимо создавать безопасное пространство дома, где ребенок может быть собой, не бояться порицания и насмешек, что будет способствовать своевременному информированию о проблемах в школе. От родителей требуется терпение и выдержка, чтобы дождаться откровенности и остановить свою первую эмоциональную реакцию на произошедшее событие. Оптимально делиться собственными случаями из жизни, успешными примерами преодоления подобных ситуаций. Возможно, простого признания неправоты обидчика будет достаточно для того, чтобы тот, кто оказался жертвой придумал, как противостоять дальнейшим издевательствам. Ребенок может попросить родителя вмешаться в ситуацию. В данном случае родителям необходимо обсудить с ребенком все варианты разговора с агрессором, его родителями, учителями или всеми вместе.

Если родители узнают, что обидчик как раз их ребенок, то нельзя применять наказания, поскольку это только укрепит его модель, где сила правит реальностью. Кроме того, наказание может еще сильнее отдалить родителей и ребенка, что нельзя допустить, если его поведение вызвано недостатком любви и принятия. Следует организовать откровенный разговор, понять причины, приведшие к данной ситуации, а потом организовать диалог со всеми участниками событий. Если родители смогут восполнить недостающие ребенку тепло и любовь, то он сможет искренне извиниться перед тем, кого обижал и в дальнейшем стать для него защитником.

Важно максимально быстро обеспечить ситуацию и внешние условия, препятствующие возникновению буллинга. В семье необходимо уделять достаточно внимания и обучать ребенка мирному взаимодействию. Также важно привить чувствительность к допустимому формату взаимодействия и укоренить внутреннюю силу при самозащите.

Школьная система нуждается в переориентации своих ценностей с усвоения материала на личность каждого ученика. Психологический климат в классе, взаимопомощь учеников играют важную роль в профилактике буллинга. Сплочение коллектива, проведение классных часов с основами психологии и тренингами по социальной коммуникации способствуют личностному развитию и укреплению позиции каждого ребенка.

Неоспоримое влияние имеют фильмы, сериалы, книги и игры, где показаны различные способы взаимодействия людей, и степень агрессии несколько завышена (особенно в боевиках и сражениях). Информация из игр, где после десятого удара о стену, человек встает невредимым, и из фильмов, основой которых является черный юмор, сильно деформирует представление

о реальности. Запретить или ограничить контакт с такими продуктами невозможно, но можно показать реальную сторону вещей, например, записав на бокс, где ребенок почувствует реальную боль и сможет оценить силу.

Во всех сферах жизни ребенка необходимо скорейшее его отделение от стрессовых факторов – насилие в семье и школе, нездоровый коллектив, депривация ведущих потребностей личности, а также первые проявления буллинга. Важно отслеживание деформаций психики после пережитого буллинга и оказание своевременной психологической помощи таким ученикам. У перенесших травлю школьников, развиваются определенные психологические особенности и отклонения, которые могут изменить не только их личную жизнь, но и провоцировать возникновение насилия в новом коллективе, куда они попадут.

Как всякое сложное явление, школьный буллинг не имеет ни однозначного объяснения, ни универсальных способов преодоления и предотвращения. Однако педагогам и родителям необходимо учитывать, что школьный буллинг имеет опасные долгосрочные психологические последствия. Школьный буллинг и виктимизация порождают такие серьезные личностные проблемы, как тревожность и депрессия, расстройства питания, низкое самоуважение и неудовлетворенность школой. Виктимизация ребенка в школьные годы часто сопровождается повышенной застенчивостью и пониженным доверием к людям в зрелом возрасте.

Проведение систематической профилактической работы по предупреждению буллинга в учреждениях образования позволит снизить масштабы данного негативного явления и сократить количество вовлеченных в него «агрессоров» и «жертв». Поэтому одним из направлений профилактики школьного буллинга является работа с педагогами, учащимися и их родителями путем информирования о сути, структуре буллинга и способах его разрешения.

#### **Список использованных источников**

1. Зиновьева, Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2005. – 248 с.
2. Ольвеус, Дан. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Ольвеус. – М., 1993. – 246 с.
3. Шалагинова, К.С. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект: монография / К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Черкасова; под общ. ред. К.С. Шалагиновой. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.
4. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

## МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ-ЖЕРТВАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕСТРУКТИВНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ЧЛЕНАМИ ИХ СЕМЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Р.В. Комраков*  
*Российская Федерация*

В статье предложена модель работы по профилактике попадания людей в нетрадиционные религиозные культы на структурном и технологическом уровне.

**Ключевые слова:** модель, социальная работа, религиозный культ, профилактика.

### THE MODEL OF SOCIAL WORK WITH PEOPLE-VICTIMS OF THE ACTIVITY OF DESTRUCTION RELIGIOUS ORGANIZATIONS AND MEMBERS OF THEIR FAMILIES IN THE SYSTEM OF EDUCATION

*This article proposes a model of work to prevent people from entering non-traditional religious cults at the structural and technological level.*

**Keywords:** *model, social work, religious cult, prevention.*

Коренные изменения, произошедшие в российском обществе за последнее десятилетие, затронули и религиозную сферу жизни российских граждан. Сформировалось новое отношение к религии, которое можно охарактеризовать как поворот российского общества от регламентированного государством атеизма к утверждению свободы вероисповедания. Пересмотр государственной политики в отношении религии сделал нашу страну доступной для миссионерской деятельности разнообразных религиозных объединений, как зарубежного, так и отечественного происхождения. Однако данный процесс имел не только положительные результаты. Наряду с возрождением традиционных религиозных конфессий, тесно связанных с историей и культурой народов России, стали активно проявлять себя нетрадиционные религиозные объединения и культы. Большая часть подобных организаций оказывает неблагоприятное, разрушительное воздействие на психическое, физическое и социальное здоровье своих последователей путем обмана и психологических манипуляций.

Анализ особенностей работы с лицами-жертвами деятельности деструктивных религиозных организаций необходимо начать с раскрытия сущности понятия «деструктивная религиозная организация» (ДРО). ДРО – это «авторитарная иерархическая организация любой ориентации, разрушительная по отношению к естественному гармоничному духовному, психическому и физическому состоянию личности (внутренняя деструктивность), а так же к созидательным традициям и нормам, сложившимся социальным структурам, культуре, порядку и обществу в целом (внешняя деструктивность), практикующая скрытое психологическое насилие, выражающееся в целенаправленном установлении отдельным лицом (лидером) или группой лиц (руководством) в своих узкоэгоистических целях незаконного контроля над

сознанием, поведением и жизнью других личностей без их добровольного и осознанного согласия для формирования и поддержания у них состояния неестественной противозаконной зависимости и покорности доктрине и лидерам, стремящимся через не информирование использовать преданных им и зависимым от них адептов к незаконному обогащению и незаконной власти» [3, с. 11]. Данное определение громоздко и сейчас идет уточнение понятийного аппарата, связанного с обозначенной проблемой. Термин «деструктивная религиозная организация» имеет в качестве аналогов два других термина: «деструктивный культ» и «тоталитарная секта», которые также встречаются при характеристике ряда религиозных объединений. Термин ДРО принят нами в качестве основного, так как он наиболее точно отражает положение дел в ряде опасных для общества религиозных объединений, а также рекомендован в качестве ведущего в справочной психологической и сектоведческой литературе [3, 2].

Основными адресатами деятельности ДРО являются молодые люди. В России к этой категории лиц относится возрастная группа от 14 до 30 лет, т. е., прежде всего, учащаяся молодежь. В связи с этим особо актуальной становится работа специалистов системы образования по профилактике и реабилитации лиц – жертв деятельности ДРО.

В системе образования работают специалисты различного профиля, направления подготовки, в этой статье мы остановимся только на деятельности специалистов по социальной работе в системе образования.

Исследование текущего состояния проблемы вовлечения людей в ДРО и модели помощи данной категории лиц свидетельствует о следующем.

По материалам миссионерского отдела Орловско-Ливенской епархии РПЦ в городе Орле наиболее активно действовали следующие ДРО: свидетели Иеговы и пятидесятники. Названные ДРО официально зарегистрированы как религиозные организации. В Орле также действуют группы восточной ориентации, группы славянского язычества, которые используют методы манипулирования сознанием своих адептов. Часто деятельность подобных групп скрывается под маской терапевтических групп, групп медитации, примером чему может служить деятельность группы Трансцендентальная медитация.

Количество людей, вовлеченных в деятельность названных ДРО, за последние 4 года составляет более тысячи человек. Более точные данные определить сложно. Наибольшее количество из числа этих людей составляют неофиты и адепты. Именно эта категория лиц является потенциальными клиентами специалистов по выходу из ДРО. Данное количество людей можно увеличить как минимум в два раза, т.к. их поведением и состоянием здоровья обеспокоены члены их семей, которые так же часто нуждаются в консультациях специалистов.

Согласно статистическим данным в деятельность ДРО активно вовлекаются подростки и молодежь. Кроме того, проблема работы с лицами-жертвами деятельности ДРО – это не только проблема работы с культистами, это так же работа с членами их семей, образ жизни которых нарушен. Именно родные человека, вовлеченного в ДРО, обращаются за помощью к специалистам. Обобщая полученные данные, можно сказать, что обозначенные проблемы

сводятся в три группы: проблемы нарушения соматического, психического здоровья; личностные проблемы; социальные проблемы.

Нами было проведено исследование по определению готовности специалистов системы образования к профилактике попадания молодежи в ДРО.

Анализируя региональный опыт работы с людьми-жертвами деятельности ДРО, можно констатировать тот факт, что учреждения системы образования и социальной защиты населения (СЗН) не включены в процесс активного решения проблем названной категории лиц, хотя решение этой проблемы входит в компетенцию этих учреждений. Причинами, по которым работа в рассматриваемом нами направлении практически не ведется, являются:

1 – редкость обращения за помощью в указанные нами учреждения системы образования и СЗН (обращаются за помощью в основном к священникам);

2 – неготовность специалистов оказать достаточно полную консультацию (сложность в идентификации ДРО, отсутствие специальной подготовки у специалистов по социальной работе);

3 – семьи, члены которых являются членами ДРО, не выделены в отдельную категорию;

4 – профилактическая работа по предупреждению попадания людей в ДРО не выделена в качестве отдельного направления деятельности.

С целью выяснения готовности будущих специалистов по социальной работе к оказанию помощи названной выше категории клиентов, нами было проведено анкетирование студентов старших курсов ФГБУ ВО ОГИК (направление подготовки «Социальная работа»). Цель анкетирования – выяснение уровня теоретической готовности студентов к оказанию социальной помощи людям-жертвам деятельности ДРО и членам их семей. На основе изученного опыта работы с данной категорией клиентов мы предложили следующие уровни теоретической готовности:

0 уровень – студент не знает никаких ДРО, не может охарактеризовать понятия «манипулирование сознанием, поведением», «деструктивность воздействия», не знает специфику оказания помощи данной категории клиентов на структурно-административном и технологическом уровнях;

1 уровень – студент знает ряд ДРО; не может охарактеризовать понятия «манипулирование сознанием, поведением», «деструктивность воздействия»; не знает специфику оказания помощи данной категории клиентов на структурно-административном и технологическом уровнях;

2 уровень – студент знает ряд ДРО; может дать общую характеристику понятия «манипулирование сознанием, поведением», «деструктивность воздействия»; частично знает специфику оказания помощи данной категории клиентов на структурно-административном уровне; частично представляет специфику оказания помощи на технологическом уровне (в основном, по аналогии со спецификой оказания помощи другим категориям клиентов);

3 уровень – студент знает наиболее распространенные ДРО, может дать общую характеристику понятий «манипулирование сознанием, поведением», «деструктивность воздействия», знает специфику оказания помощи данной категории клиентов на структурно-административном и технологическом уровнях.



Всего в анкетировании принимало участие 67 респондентов.

Анализ результатов анкетирования с целью выяснения уровня теоретической готовности студентов к оказанию социальной помощи людям-жертвам деятельности ДРО и членам их семей, свидетельствует о следующем распределении будущих специалистов по уровням:

0 уровень – 14,9 % (10 респондентов);

1 уровень – 56,7 % (38 респондентов)

2 уровень – 28,4 % (19 респондентов);

3 уровень – 0 %

Исходя из полученных результатов, можно констатировать факт неготовности студентов к оказанию социальной помощи данной категории клиентов.

В рамках темы данной статьи мы предложили модель социальной работы с указанной категорией клиентов, структурную и технологическую основу которой необходимо освоить будущим социальным работникам с целью формирования их готовности к работе с людьми-жертвами ДРО.

В данной модели деятельность по оказанию социальной помощи лицам-жертвам ДРО и членам их семей представлена на структурном и технологическом (процессуальном) уровнях.

Деятельность по оказанию социальной помощи лицам-жертвам ДРО и членам их семей **на структурном уровне** предполагает указания, в каких учреждениях и в каких структурных подразделениях этих учреждений возможна работа с людьми-жертвами деятельности ДРО и членами их семей. Также структурные особенности работы с данной категорией клиентов предполагают рассмотрение связей между различными учреждениями, решающими вопросы жертв ДРО.

Исходя из того, что одной из категорий лиц, находящихся и активно вовлекаемых в деятельность ДРО, являются подростки, молодежь и члены их семей, основными службами должны быть службы, работающие именно с указанными нами категориями лиц.

На региональном уровне к службам, с которыми специалисты системы образования должны сотрудничать, относятся:

Во-первых, *районные отделы СЗН* (их структурные подразделения, в компетенцию которых входит оказание помощи подросткам, молодежи и семьям). На примере системы СЗН Заводского района г. Орел, можно сказать, что в деятельность по работе с жертвами ДРО должны быть включены следующие структурные подразделения районного отдела СЗН:

– отделение по делам семьи, материнства и детства. В соответствии с задачами отделения, задачами работы с категорией семей, члены которых являются представителями ДРО, могут являться: разработка районных программ работы с данной категорией семей, разработка методических материалов для специалистов реабилитационных учреждений;

– МСУ Центр помощи семье и детям Заводского района. Оказание психолого-педагогической помощи данной категории клиентов, профилактическая работа в рамках функционирования коррекционно-

реабилитационной группы «Школа социального успеха, натуральная помощь (при наличии необходимых показателей) и т. д.;

– МСУ ЦСОН. Отделение срочного социального обслуживания оказывает помощь в случае кризисной ситуации (обеспечение питанием, средства санитарии и гигиены, одежда, обувь и т. д.).

Во-вторых, *социально-реабилитационные Центры для несовершеннолетних* (районные, городские), в частности:

1) отделение диагностики и консультативной помощи (выявление фактов вовлечения несовершеннолетних в ДРО, составление банка данных лиц, подвергшихся деятельности ДРО, консультирование родителей по вопросам выхода их ДРО);

2) стационарное отделение (временная изоляция несовершеннолетних; в случае необходимости реабилитационно-коррекционная работа с несовершеннолетними);

3) отделение медико-социальной помощи (восстановление здоровья, медицинская реабилитация несовершеннолетних).

В третьих, *специализированные молодежные организации*. К специализированным организациям, осуществляющим деятельность по поставкам товаров, выполнению работ, оказанию услуг для молодежи, относятся:

– молодежные, детские общественные объединения, поисковые отряды и объединения, другие общественные объединения, осуществляющие программы (проекты) работы с молодежью;

– дома и дворцы молодежи, детские, подростковые и молодежные клубы, физкультурно-спортивные объединения, молодежные центры;

– социальные службы для молодежи, центры информации для молодежи, организации по содействию занятости молодежи (молодежные биржи труда, центры занятости молодежи);

– образовательные учреждения дополнительного образования;

– детские и молодежные оздоровительные центры и лагеря;

– другие организации, которые осуществляют некоммерческие общественно значимые программы (проекты) работы с молодежью.

В четвертых, *комиссии по делам несовершеннолетних* (оказание административно-правового воздействия на родителей, вовлекающих своих детей в деятельность ДРО);

В пятых, *медицинские учреждения* (освидетельствование состояния здоровья лиц-жертв деятельности ДРО, медицинская реабилитация бывших культивистов и членов их семей);

В шестых, *РОВД* (пресечение криминальной деятельности ДРО);

В седьмых, *РПЦ* (консультирование всех заинтересованных лиц по религиозным вопросам, духовная реабилитация), Православные братства (например, Православное братство во имя св. муч. Георгия Победоносца в г. Орле, целью которого является религиозно-нравственное просвещение);

В седьмых, *учреждения образования* (общеобразовательные школы, лицеи, в которых так же осуществляется воспитательная работа с несовершеннолетними, кроме того, одной из задач этого типа учреждений является формирование

мировоззрения учащихся. Данная деятельность должна являться профилактическим средством попадания несовершеннолетних в ДРО).

Все вышеуказанные учреждения должны быть включены в одну систему профилактической и реабилитационной деятельности. Данная деятельность должна иметь общий координационный и информационный центр (например, Центр помощи семье и детям). Вся диагностическая информация о фактах попадания несовершеннолетних в ДРО и фактах нарушения жизнедеятельности семьи, собранная специалистами вышеуказанных учреждений, должна собираться в этом центре. После того, как информация получена, специалисты разрабатывают и реализуют план совместной реабилитационной деятельности. Кроме того, необходимо ведение постоянной работы по профилактике попадания несовершеннолетних в ДРО.

**Технологические основы работы** непосредственно специалистов с указанной категорией клиентов можно представить следующим образом.

*Цель технологии помощи* лицам-жертвам деятельности ДРО и членам их семей – нейтрализация негативных последствий воздействия ДРО на все сферы жизнедеятельности человека.

С технологических позиций в социальной работе при решении личностных проблем человека, вовлеченного в деятельность ДРО, следует придерживаться следующих принципов:

- системный подход при анализе и решении личностных проблем данной категории клиентов;
- соответствие инструментария конкретной решаемой проблеме;
- опора на сохранившиеся физические и духовные ресурсы клиента;
- опора на сохранившиеся социальные связи;
- активное участие членов семьи, друзей (не из ДРО);
- контроль действенности применяемого инструментария;
- коррекция содержания, форм и методов в процессе работы.

В совокупности эти принципы обеспечивают эффективность решения социальных проблем, однако их реализация требует постоянной проверки действенности избранных средств воздействия на клиентов.

В соответствии с существующим (отечественным и зарубежным) опытом помощи лицам, вовлеченным в деятельность ДРО, и членам их семей выделяют так же:

- 1 – объекты работы;
- 2 – субъекты работы;
- 3 – направления работы;
- 4 – технологии работы.

*Объектами* работы являются, во-первых, люди-жертвы деятельности ДРО; во-вторых, члены семей лиц-жертв деятельности ДРО; в третьих, общественность; в четвертых, сами ДРО.

Необходимо так же учитывать этап вовлеченности человека в деятельность ДРО:

- 1 – человек еще не вовлечен в деятельность ДРО;
- 2 – человек уже вовлечен в деятельность ДРО (этап вовлеченности: неофит, адепт, приближенный ученик);
- 3 – человек вышел из ДРО и нуждается в помощи.

*Субъектами* работы являются: консультанты по выходу из ДРО (психологи, специалисты по социальной работе), священнослужители, медицинские работники, сотрудники МВД, специалисты системы СЗН, бывшие культисты, волонтеры.

Основными *направлениями работы* являются:

- 1 – профилактическое;
- 2 – информационно-образовательное;
- 3 – консультативное;
- 4 – реабилитационное;
- 5 – правозащитное.

В соответствии с Рекомендациями 1178 (1992) по сектам и новым религиозным движениям Парламентской Ассамблеи Совета Европы (28. С. 185), а также опытом работы зарубежных консультантов (К. Джиамбалво, Стивен Хассен) и отечественных специалистов (богословы, писатели О.В. Стеняев, А.Л. Дворкин, В.Н. Волков и др.) наиболее перспективными направлениями являются профилактическое и консультативное.

Подготовка к работе с людьми-жертвами деятельности ДРО и членами их семей – очень важный процесс для дальнейшей технологической работы с данной категорией клиентов.

*Подготовительный этап* работы с людьми-жертвами деятельности ДРО и членами их семей включает следующие подготовительные мероприятия:

- осознание руководством учреждения и специалистами необходимости работы с данной категорией клиентов, а также отсутствия знаний и умений у специалистов работать с культистами и членами их семей;
- обучение специалистов методам работы с представителями ДРО и членами их семей;
- установление контактов с другими организациями, занимающимися решением этой проблемы, составление и подписание договоров о сотрудничестве;
- включение в уставную документацию учреждения положения о помощи данной категории клиентов;
- разработка методической, плановой, отчетной документации;
- составление банка данных о специфике деятельности ДРО, их основных характеристиках и т. д.;
- разработка и апробирование эффективной технологии помощи данной категории клиентов.

Замкнутый цикл технологического процесса уже непосредственного решения проблем культиста включает следующие этапы и операции:

1. *Предварительный этап*. На этом этапе осуществляются операции выявления, оценки и ранжирования проблемы клиента – человека, вовлеченного в деятельность ДРО и членов его семьи, выяснения совокупности факторов, обусловивших ее возникновение. В психологическом плане организатор социальной работы настраивается на ее решение, мобилизуя свой интеллектуальный, морально-психологический и профессиональный потенциал. В своей деятельности специалисту желательно придерживаться этического кодекса, специально разработанного для консультантов по проблемам ДРО. Одновременно уточняются критерии действенности и эффективности деятельности социальных

служб при решении проблемы помощи человеку, вовлеченному в ДРО и членам его семьи. При этом критерии оценки успеха действий социальных служб и специалистов могут отражаться в постановке и формулировании цели и конкретных задач социальной работы в данном направлении.

2. *Этап целеполагания.* На этом этапе осуществляется первичное формулирование целевой установки деятельности специалистов и организаторов социальной работы. Цель обуславливает выбор возможных средств и способов ее достижения, определяет направления поиска дополнительных источников информации об условиях и социальной среде жизнедеятельности клиентов, вовлеченных в деятельность ДРО.

В целевой установке находит выражение замысел и намерения организаторов социальной работы с учетом реально имеющегося инструментария и условий его использования. Цель должна быть сформулирована ясно и конкретно; она должна быть понятна для конкретных исполнителей. С получением дополнительной информации она может корректироваться, уточняться, модифицироваться и даже полностью изменяться.

3. *Этап обработки информации.* На этом этапе технологического процесса идет поиск дополнительных источников информации о культисте, ДРО, в которую он вовлечен, его семье, взаимоотношениях культиста с членами семьи и вообще социальным окружением. Полученная информация систематизируется, осуществляется ее анализ и обобщение. Выводы, вытекающие из результатов аналитической работы, составляют содержательную базу для уточнения цели и задач, для выработки программы действий, определения содержания, организационных форм и методов социальной работы с конкретным культистом и членами его семьи. На данном этапе можно воспользоваться рекомендациями К. Джиамбалво к подходу консультирования по реформированию. Кроме того, на этом этапе происходит выбор модели воздействия на культиста: консультирование по реформированию мышления, депрограммирование, конструктивный диалог [4, с. 60–65] или какой-либо другой модели воздействия.

4. *Этап процедурно-организационной работы.* На этом этапе осуществляется последовательная реализация намеченных программой мер социального воздействия на культиста конкретными исполнителями в обозначенное время и сроки, сопоставление и соизмерение результатов с критериями успешности социальной работы.

5. *Контрольно-аналитический этап работы.* Это завершающий этап технологического цикла, на котором организаторы социальной работы анализируют итоги деятельности специалистов, выявляют факторы, способствовавшие положительному разрешению социальных, духовных проблем, выясняют причины, мешавшие успешному решению задач социальной работы, и намечают пути устранения этих причин в дальнейшем. Необходимо помнить, что даже если человек покинул ДРО, он все равно находится в диссоциирующем состоянии («плавающем» – возвращающемся по механизму триггера обратно к образу жизни в ДРО).

Исходя из этого, основными критериями эффективности проведенной работы с бывшим культистом будут являться:

- 1 – восстановление физического здоровья;
- 2 – восстановление психического здоровья;
- 3 – восстановление социальной субъектности;
- 4 – восстановление социальных связей вне ДРО;
- 5 – решение личных, семейных проблем;
- 6 – не возвращение в ДРО, из которой вышел или в другую ДРО (срок – более 5 лет).

Таковы основные этапы технологического процесса социальной работы с человеком, вовлеченным в деятельность ДРО и членами его семьи.

Как и любой вид деятельности, технологический процесс социальной работы требует постоянного совершенствования. Пути совершенствования технологического процесса в социальной работе, во-первых, лежат в плоскости разработки новых методик выполнения операций на всех этапах технологического процесса; во-вторых, касаются совершенствования способов использования всех компонентов инструментария социальной работы; в-третьих, состоят в обеспечении правильного сочетания общих методов социальной работы со спецификой конкретных условий жизнедеятельности клиентуры социальных служб; в-четвертых, заключаются в умении постоянно учитывать социально-психологические факторы при выборе методов воздействия на объекты социального воздействия и умении органично использовать достижения социальных наук для выработки новых технологий.

Таким образом, предложенная нами модель социальной работы с людьми-жертвами ДРО, осуществляемой районными отделами социальной защиты населения (структурные подразделения), отделением по делам семьи, материнства и детства; центром социального обслуживания населения (отделение срочного обслуживания); специализированными молодежными организациями; медицинскими учреждениями; РОВД; РПЦ, Православными братствами основывается на технологии, включающей этапы: предварительный, этап целеполагания, этап обработки информации, процедурно-организационная работа, контрольно-аналитический этап работы, со специфическим наполнением данной работы.

#### **Список использованных источников**

1. Дворкин, А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования / А.Л. Дворкин. – Нижний Новгород: Издательство братства во имя св. князя Александра Невского, 2007. – 813 с.
2. Дворкин, А.Л. Типология сектантства и методы антисектантской деятельности Русской Православной Церкви / А.Л. Дворкин // Миссионерское обозрение. – 1997. – № 1. – С. 10–15.
3. Новые религиозные организации России деструктивного и оккультного характера: справочник / Белгород: Миссионерский отдел Московского Патриархата Русской Православной Церкви. – 2-е изд., перераб. и доп., 1997. – 459 с.
4. Трунов, Д.Г. Родители, дети и религиозные организации / Д.Г. Трунов // Практический психолог. – 1996. – № 4. – С. 60–65.

## РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*А.В. Морозов, Н.И. Никитов*  
*Российская Федерация*

В статье представлен анализ работы с обучающимися, склонными к девиантному поведению и правонарушениям, в процессе их социализации на основе формирования системы общечеловеческих и духовных ценностей с учётом социальных норм, принятых в обществе; особое внимание уделяется профилактике противоправного поведения несовершеннолетних, обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды, особенностям профилактической работы с детьми и подростками, входящими в «группы риска» в силу имеющейся у них дезадаптированности в поведении.

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, обучающиеся, гетерогенная образовательная среда, девиантное поведение, правонарушения, социализация, система ценностей, социальные нормы, профилактика противоправного поведения, дезадаптированность.

### WORK WITH MINORS, PRONE TO DEVIANT BEHAVIOUR, IN HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*The analysis of work with students prone to deviant behavior and offenses in the process of their socialization on the basis of the formation of the system of universal and spiritual values, taking into account social norms adopted in society; special attention is paid to the prevention of illegal behavior of minors studying in a heterogeneous educational environment, especially preventive work with children and adolescents included in the «risk groups» because of their maladaptation in behavior.*

**Keywords:** *minors, students, heterogeneous educational environment, deviant behavior, offenses, socialization, system of values, social norms, prevention of illegal behavior, maladjustment.*

Проблеме работы с несовершеннолетними обучающимися, проявляющими склонность к девиантному поведению, в последнее время уделяется особое внимание, которое, в немалой степени, обусловлено негативными событиями, происходящими в различных учреждениях образования на территории разных субъектов Российской Федерации. Именно поэтому проблема воспитания несовершеннолетних в условиях гетерогенной образовательной среды, становления у них системы общечеловеческих и духовных ценностей с учётом социальных норм, принятых в обществе, в современных условиях становится всё более актуальной. Приоритетность и важность решения обозначенной нами проблемы определяется необходимостью усиления внимания со стороны государства, семьи и общества процессу профилактики правонарушений, совершаемых несовершеннолетними на фоне их девиантного и противоправного поведения.

Девиантное поведение условно можно разделить на две группы:

- асоциальное или поведение, имеющее признаки антисоциальности, выражающиеся в нарушении каких-либо общепринятых правовых, культурных или социальных норм (при этом, сравнительно незначительные проступки называют правонарушениями, а более серьёзные – предусматривающие наказание в уголовном порядке – преступлениями);
- подразумевающее наличие скрытой или явной психопатологии поведение, проявляющееся в отклонении от установленных норм психического здоровья [13].

Основой социализации личности является усвоение ею социальных норм. Соблюдение же этих норм определяет культурный уровень общества. До 5-летнего возраста у детей ещё не сложилась система собственного понимания общеизвестных установок, и контроль за их соблюдением возлагается на взрослых [4]. Осознанное соблюдение несовершеннолетними общепринятых установок проявляется в возрасте около 9 лет.

О состоянии социальной дезадаптации несовершеннолетних свидетельствует появление у них социально неодобряемых форм поведения. Эти формы, как бы ни были они разнообразны, почти всегда характеризуются негативными отношениями с другими детьми, которые проявляются в демонстративном неповиновении, разрушительных действиях или лживости, агрессивности, драках, ссорах. Такие антиобщественные поступки, как прогулы школы, воровство, поджоги и др. также могут быть отнесены к указанным выше проявлениям. Важные связи, существующие между такими формами поведения, проявляются в том, что в будущем с большей вероятностью станут проявлять склонность к асоциальному поведению те дети, которые в раннем школьном возрасте были задиристыми и агрессивными.

Среди мальчиков гораздо чаще, чем среди девочек, встречается синдром социальной дезадаптации, что проявляется в случаях их антиобщественных поступков весьма отчётливо. Такие подростки достаточно легко адаптируются к социальным нормам групп (так называемых «друзей»), для которых характерными являются социализированные формы антиобщественного поведения, к которым они принадлежат. Весьма характерным является и тот факт, что эмоциональные расстройства не являются их уделом. При использовании в семье не вполне адекватных мер воспитания, нередко именно они являются теми антиобщественными формами поведения, которые с лёгкостью усваиваются ребёнком.

Основными чертами характера слабо социализированного, агрессивного ребёнка, находящегося в крайне отрицательных отношениях как с другими детьми, так и со своей семьёй, являются мстительность, дерзость, агрессивность и негативизм [11].

Повышению эффективности профилактической деятельности должны способствовать специализированные учреждения, ориентированные на воспитательно-коррекционную работу с теми лицами из числа несовершеннолетних обучающихся, которые проявляют склонность к отклоняющемуся поведению [10; 12].



Возможность преобразования себя, саморазвития и полноценного роста в процессе социализации ребёнка, в немалой степени обеспечивает духовность. Развитию духовной сферы личности необходимо уделять особенно важное внимание именно в подростковом возрасте (о чём речь пойдёт ниже), когда именно самоопределение, проявляющееся в желании сформировать вполне определённую смысловую систему представлений о мире и о самом себе, становится ведущим фактором процесса социализации [7].

Содействие актуализации уже заложенных в ребёнка смыслов нравственных ценностей является основной задачей педагога, работающего в условиях гетерогенной образовательной среды.

В процессе организации профилактической работы следует учитывать, что правосознание личности определяется:

- нравственным опытом и традициями общества;
- реальными условиями жизнедеятельности людей;
- правовыми устоями общества;
- системой распространённых оценочных отношений к правозначимым явлениям;
- практикой правоприменения [9].

Наиболее устойчивые нормативно-ценностные позиции обусловлены, как правило, сферой правозначимых установок личности, вызывающих стереотипную готовность к определённым действиям в правозначимых ситуациях.

Профилактическая работа с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению, в условиях гетерогенной образовательной среды должна строиться таким образом, чтобы одним из значимых её результатов стало осознание и адекватное восприятие того факта, что поведение, посягающее на существующие в обществе правовые нормы, правовой негативизм, обусловленный, в основном, дефектами индивидуального правосознания, является социальным злом. В качестве «дефектов», как правило, выступает не столько «правовой вакуум», сколько негативное отношение к праву, противопоставление ему несовершеннолетним своекорыстных, узкоэгоистических устремлений и интересов. Вместе с тем, необходимо отметить, что первопричиной противоправного поведения являются те реальные условия жизнедеятельности, которые и порождают обозначенные нами «дефекты» правосознания [9].

Модели поведения, формирующиеся на основе общих представлений о должном поведении в повседневной жизнедеятельности несовершеннолетних, обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды, приобретают особое значение, а эти представления непосредственно зависят от сформировавшихся у данной конкретной личности социальных установок.

Профилактическая работа, базирующаяся на актуализации доброго начала, развитии духовно-нравственного потенциала, признании наличия такого потенциала у каждого подростка, в том числе и подростка из «группы риска», ориентирована на раскрытие внутренней способности каждого несовершеннолетнего к преодолению деструктивных проявлений за счёт усиления личностных ресурсов, способствующих принятию ответственности за собственное поведение путём формирования и развития навыков противодействия негативной окружающей среде [1; 2; 6].

Принятие несовершеннолетним правовых норм, существующих в обществе, и правомерное поведение само по себе становится личностно принятой ценностью, в случае отсутствия у ребёнка личностного правового негативизма. Индивидуальное правосознание отдельно взятого гражданина общества, таким образом, будет проявляться в мотивах правозначимых поведенческих актов как особом структурно-личностном образовании [9].

Посредством систематического формирования у несовершеннолетних, обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды престижа права в системе личностных ценностей, положительных правовых ориентаций в процессе социализации, формируется правосознание личности, обеспечивающее, в том числе, решение проблемы повышения безопасности образовательной организации.

Для детей из неблагополучных семей, являющихся клиентами реабилитационных центров, характерны проблемы, обусловленные тем, что они, не имея представления о здоровых моральных ценностях, конструктивных способах решения проблем, адекватных внутрисемейных отношениях, и при этом проживая в наркотизирующих и алкоголизирующих семьях, перенимают модель и опыт асоциальной родительской жизни. К тяжёлым хроническим заболеваниям и формам зависимости приводят поначалу единичные случаи отклонений в поведении, употребление наркотиков, алкоголя, курение, которые быстро становятся систематическими.

Непредсказуемое поведение, время отрицания общеизвестных истин и стремление к их проверке на собственном опыте, желание доказать свою «взрослость» через совершение необдуманных поступков – всё это характеризует старший подростковый и младший юношеский возраст. Специалисты по реабилитации несовершеннолетних дают таким индивидам представление об иных морально-нравственных ориентирах и ценностях [8].

Принято выделять следующие этапы, характерные для работы по профилактике среди несовершеннолетних, обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды, противоправного поведения и правонарушений:

1. *Ранняя профилактика* (устранение обстоятельств, провоцирующих совершение правонарушений и/или способствующих противоправному поведению (например, неадекватное воспитание или отсутствие его, как такового, на фоне неблагоприятных условий жизни);

2. *Непосредственная профилактика – первый этап* (корректировка личностной позиции обучающихся, относящихся к «группе риска», а также оздоровление пагубно влияющей на таких лиц условий жизни и воспитания);

3. *Непосредственная профилактика – второй этап* (аналогичные меры в отношении лиц, находящихся в сфере особого внимания правоохранительных органов: участковых инспекторов, а также комиссий и отделов по делам несовершеннолетних, обусловленного наличием уже совершённых ранее правонарушений);

4. *Профилактика рецидива* (работа с лицами, совершившими ранее преступление, в случае, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают социальной изоляции несовершеннолетних преступников) [16].

Оценку окружающих вызывает практически любой поступок человека, оказывающий влияние на других людей и интересы общества. Используя понятия морали, мы склонны оценивать поступки как несправедливые или справедливые, плохие или хорошие, неправильные или правильные. Одним из наиболее приоритетных и особенно важных направлений правовой и воспитательной деятельности общественности, семьи и образовательной организации, является целенаправленная и систематическая работа по профилактике противоправного поведения и правонарушений среди несовершеннолетних, обучающихся в условиях гетерогенной образовательной среды [3]. В процессе усвоения несовершеннолетними норм нравственной культуры и её основных понятий осуществляется реализация данного направления деятельности.

Дети, с которыми взрослым бывает справиться очень непросто, как правило, проходят определённые стадии, характерные для их поведения, прежде чем становятся преступниками (или «ступеньки лестницы, ведущей в ад»):

- озорство, детские шалости, непоседливость, упрямство, непослушание – которые в совокупности своей могут быть обозначены нами как *неодобряемые действия*;

- грубость, дерзость, проявления нечестности, эпизодические случаи нарушения дисциплины и др. – то есть действия, вызывающие вполне определённую степень осуждения, как у педагогов, так и у родителей и других окружающих людей – так называемые *порицаемые поступки*;

- ярко выраженный эгоцентризм, лживость, лицемерие, притворство, агрессивность, конфликтность, воровство и пр. – такие действия, которые отличаются систематичностью и вошли в привычное поведение ребёнка, характеризующиеся в моральном аспекте как отрицательные – *девиантное поведение*;

- злостное несоблюдение учебной дисциплины, умышленные эпизодические нарушения норм и требований, регулирующих общественные взаимоотношения, хулиганство, вымогательство, избиения, распитие спиртного и др. – деяния и проступки, в которых прослеживаются оттенки криминального и деструктивного поведения – *предпреступные действия*;

- совершение различного рода противозаконных действий и поступков – *преступное поведение*.

Особую тревогу, обусловленную происходящими характерными возрастными особенностями и изменениями, как у родителей, так и у педагогов, обычно вызывает старший подростковый и ранний юношеский возраст. Новые интересы и возможности их удовлетворения появляются именно в этом возрасте, равно как и новые виды деятельности. Именно на этом возрастном отрезке жизненного пути человека происходит формирование целой «гаммы отношений» к себе и окружающим, во многом определяющих в дальнейшем своеобразие личности взрослого человека; нередко исчезают старые и на их месте появляются новые жизненные конструкты, меняются социальные установки, понятия о том «что такое хорошо и что такое плохо»; на смену прежним идеалам и кумирам приходят новые. Отсюда неслучайно в процессе становления человеческой личности этот период «взросления» занимает особое, уникальное место. От того,

каким образом молодой человек «проживает» этот период – с какими приобретениями и потерями (в первую очередь, в плане духовного, морально-нравственного потенциала, определяющего впоследствии всю суть жизненного «стержня» конкретного индивида или, как вариант, отсутствие такового), степенью разочарованности или удовлетворенности от осознания всего с ним происходящего, конструктивом или деструкциями, определяющими дальнейшие жизненные планы и замыслы, он подходит к периоду юношества – зависит то, какой личностью, с каким внутренним миром и его восприятием и отношением к миру внешнему, наполненному вполне конкретным индивидуальным содержанием, станет в итоге тот или иной представитель человеческого сообщества, каким образом будет выстраивать свой собственный жизненный путь.

Усваиваемые индивидом социальные ценности не всегда становятся автоматически его личными ценностями в процессе воспитания и социализации. Даже если какие-то социальные нормы хорошо известны, индивид может внутренне не принимать их и не соглашаться с ними. Не следует представлять нравственность человека только как формальное соблюдение им определённых усвоенных моральных норм. В мотивации поведения человека может доминировать его личный опыт. Мотивы поведения детерминированы не столько усвоенной индивидом социальной моралью, сколько своим личностным отношением к каким-то её аспектам или к ней, в целом. Таким образом, основное отличие нравственности от норм морали заключается в её субъективном характере.

Поведение несовершеннолетнего, склонного к девиантным проявлениям, как правило, наносит вред его развитию, причиняя дискомфорт всей среде жизнедеятельности, выражаясь в несоответствующих принятым в социуме нормам и правилам поведения в виде регулярно повторяющихся неадекватных поступков. Старший подростковый и ранний юношеский возраст обычно характеризуется стремлением проявить себя, привлечь к себе внимание, а также изменением отношения к себе и окружающим, к противоположному полу, нередко провоцируя в отдельных случаях неадекватные проявления.

В настоящее время основная цель профилактики – формирование здоровой личности, способной строить жизнь в соответствии с адекватными социальными установками – труднодостижима по причине несовершенства профилактических программ, не затрагивающих подлинных истоков отклоняющегося поведения несовершеннолетних, не позволяющих преодолеть вседозволенность и безответственность с их стороны в силу своей узкой направленности преимущественно на информирование [5; 14].

Чаще всего используемое специалистами банальное информирование по части сложного явления нередко провоцирует у молодого человека желание «попробовать», разжигает его любопытство. Для лиц старшего подросткового и раннего юношеского возраста характерно стремление к построению образа «Я», собственной картины мира, собственных принципов и смыслов, в силу чего крайне важно формировать автономность личности, научить преодолевать стрессовые ситуации без ущерба для своего здоровья, решать жизненные проблемы, отстаивать свои права не агрессивными или противоправными

методами, адекватно выстраивать коммуникации с другими людьми. Психологические особенности лиц разного возраста, в том числе, особенности их восприятия и общения, а также ведущие мотивы возрастной группы должны учитываться при проведении профилактической работы.

Таким образом, рассматриваемая нами как органичный компонент воспитательной работы с обучающимися в системе образования профилактика девиантного поведения и правонарушений среди несовершеннолетних в условиях гетерогенной образовательной среды имеет под собой вполне объективные основания:

- *во-первых*, в среде несовершеннолетних обучающихся резко возросли различные асоциальные явления: несовершеннолетние всё чаще стали обращаться к пиву, сигаретам, крепкому алкоголю, различным токсическим веществам, наркотикам, чтобы уйти от возникающих проблем, обусловленных социально-экономическими преобразованиями, происходящими в стране, которые привели к отсутствию стабильности, негативно отразившись, в первую очередь, на самой незащищённой части населения страны – пенсионерах и детях;

- *во-вторых*, в средствах массовой информации не прекращается активная пропаганда табака и алкоголя, порождающая терпимое отношение общественного мнения к пьянству и наркомании как к «рядовым» социальным явлениям;

- *в-третьих*, проведение профилактической работы по упреждению возникающих ситуаций отклоняющегося поведения несовершеннолетних более эффективно в сравнении с колоссальными затратами средств, направленных на исправление тех последствий, к которым такое поведение может привести [15].

Проблема повышения качества работы по профилактике девиантного и противоправного поведения, а также предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних обучающихся, относящихся к «группе риска», в условиях гетерогенной образовательной среды современной образовательной организации приобретает особую актуальность в свете негативных процессов, происходящих в современной подростково-молодежной среде.

#### **Список использованных источников**

1. Алексеев, С.Л. Профилактика девиантного поведения молодёжи: психолого-правовой аспект / С.Л. Алексеев // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 3 (93). – С. 94–102.

2. Гатальский, В.Д. Профилактика девиантного поведения учащейся молодёжи как стратегическая социально-педагогическая задача / В.Д. Гатальский // Царскосельские чтения. – 2010. – Т. V. – Вып. XIV. – С. 138–143.

3. Дозорцева, Е.Г. Личностное развитие подростков-правонарушителей (зарубежные исследования и психологические концепции) / Е.Г. Дозорцева // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 4. – С. 63–70.

4. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2007. – 288 с.

5. Исаичева, Н.С. Роль школы в профилактике девиантного поведения учащихся / Н.С. Исаичева // Электронный ресурс: URL: <http://ext.spb.ru/site/2574-2013-03-26-06-00-35.pdf> – Дата обращения: 24.10.2018.

6. Каминер, А.М. Психолого-педагогические аспекты девиантного поведения подростков и молодёжи / А. М. Каминер, Е. А. Майорова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 83 с.
7. Морозов, А.В. Здоровьесберегающие образовательные технологии как средство профилактики зависимостей в современной молодёжной среде / А.В. Морозов // Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодёжной среде: сб. науч. трудов Международного научного форума. – Ростов-н/Д: ЮФУ, 2017. – С. 147–163.
8. Морозов, А.В. Девиантное и делинквентное поведение несовершеннолетних: коррекционно-профилактические аспекты / А.В. Морозов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 17. – № 2. – С. 167–168.
9. Морозов, А.В. Психология аномальных социальных проявлений в современном обществе как дефект правосознания / А.В. Морозов // Юридическая психология. – 2006. – № 1. – С. 10–14.
10. Морозов, А.В. Здоровый образ жизни как детерминанта профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / А.В. Морозов, Н.И. Никитов // Весенние психолого-педагогические чтения: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной памяти почетного профессора АГУ А. В. Буровой. – Астрахань: АГУ, 2017. – С. 172–175.
11. Морозов, А.В. Укрепление здоровья несовершеннолетних как важное условие их успешной социализации / А.В. Морозов, Н.И. Никитов // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – Калуга: КГУ, 2017. – С. 192–200.
12. Невзоров, А.А. Научные подходы к совершенствованию организации профилактической работы среди учащейся молодёжи : дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / А. А. Невзоров; ЦНИИОиИЗ. – М., 2010. – 141 с.
13. Никитов, Н.И. Профилактическая работа среди учащейся молодёжи по формированию устойчивости к внешнему деструктивному воздействию / Н.И. Никитов, А.В. Морозов // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодёжи в поликультурном образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции; в 2-х томах. Т. II. – Казань: «Данис», 2018. – С. 60–68.
14. Попова, Е.М. Педагогическое обеспечение профилактики девиантного поведения обучающихся профессиональных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. М. Попова; Ин-т теории и ист. педагогики РАО. – М., 2011. – 253 с.
15. Профилактическая работа с подростками. Профилактика правонарушений // Электронный ресурс: URL: <https://businessman.ru/new-profilakticheskaya-rabota-s-podrostkami-profilaktika-pravonarushenij.html/> – Дата обращения: 04.11.2018.
16. Morozov, A. V., Nikitov, N. I. Prevention of deviant behavior among minors by creating a safe information environment / A. V. Morozov, N. I. Nikitov // In the book: Modern problems of deviantology: development prospects // The collective monograf of the I-th International Congress of deviantologist, devoted to actual problems of development of modern deviantology. – Sofia, 2017. – С. 117–123.

## КРИМИНОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Л.И. Селиванова*  
*Республика Беларусь*

В результате анализа научных трудов, учебной литературы и справочных источников автором выделены криминогенные факторы социального риска, негативно влияющие на социализацию личности, осуществлена сущностно-содержательная характеристика данной группы факторов, акцентированы показатели, фиксирующие их влияние, показаны возможные деформации социализации личности обучающегося при наличии криминогенных факторов социального риска.

**Ключевые слова:** фактор, социальный риск, криминогенность, делинквентность, социализация, личность, обучающийся.

### CRIMINOGENIC FACTORS OF SOCIAL RISK FOR PUPILS

*As a result of the analysis of scientific works, educational literature and reference sources, the author singled out the criminal factors of social risk that negatively affect the socialization of the person, the essence-content characteristic of this group of factors was made, the indicators fixing their influence, the possible deformations of the pupil's socialization in the presence criminogenic factors of social risk.*

**Key words:** *factor, social risk, criminality, delinquency, socialization, personality, pupil.*

Общее понимание криминогенных факторов социального риска в отношении к обучающимся основывается на научных теориях и взглядах, раскрывающих сущность, причины и последствия явлений криминогенности, деструктивизма, делинквентности и их отдельных проявлений. В контексте теоретического изучения криминогенных факторов как одной из групп факторов социального риска для обучающихся важно проследить взгляды представителей смежных педагогике наук о роли внешних влияний на развитие и социализацию подрастающей личности.

В работах социологов XIX–XX в. (А. Кетле, Э. Дюркгейм, Д. Дьюи, М. Вебер, Л. Леви-Брюль, Г. Тард и др.) подчеркивалась *связь отклоняющегося поведения с социальными условиями жизни людей*. Так, французский социолог Э. Дюркгейм (1858–1917) считал преступления объективным элементом любого общества, «фактором общественного здоровья», связанным «с основными условиями всякой социальной жизни» [1, с. 72, 75]. В работе «Социальная система и законы ею управляющие» (1848) А. Кетле (1796–1874) доказывал, что «в мире, где многие упорно видят только беспорядочный хаос, существуют всеисильные и неизменные законы» [2, с. 9]. По его мнению, законы, управляющие социальными

процессами точны и неизменны для любого социального явления, в т. ч. и преступности. Рассматривая социально-культурные источники отклоняющегося от нормы поведения, выдающийся аналитик-социолог и педагог XX в. Р. Мертон (1910–2003) в *теории «социальной аномии»* выстраивает гипотезу об отмирании норм морали при делинквентном поведении, что вызывается, по его мнению, несогласованностью «между культурно предписанными стремлениями и социально структурированными средствами их реализации» [3, с. 120].

Представители *социологической школы* криминологии утверждали *взаимосвязь социальных явлений, взаимообусловленность факторов, влияющих на развитие и поведение человека.*

Ряд социологических и социально-психологических зарубежных исследований объясняли механизмы формирования девиантного и делинквентного поведения, анализируя аспекты *взаимодействия личности с ее ближайшим окружением* (С. Беккер, Р. Клоуард, А. Коэн, Л. Оулин, Ф. Танненбаум, У. Томас и др.). Американский социолог А. Коэн (1918–2014) называл отклоняющимся «такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы» [4, с. 519–520]. По его мнению, несогласованность целей и средств, выбор типа поведения индивида зависит от структуры возможностей, законных или незаконных для данного общества, отсюда причиной отклоняющегося поведения является *неудавшаяся социализация.*

В психологической *теории социального научения* А. Бандуры (род. 1925 г.) внешние, прижизненно действующие на человека социальные факторы также занимают важное место. «По большей части социальное научение происходит на основе случайного или целенаправленного наблюдения поведения, демонстрируемого другими людьми в повседневной жизни» [5, с. 62]. Особенностью данной теории является представление о поведении человека как результате взаимодействия личностных факторов (в основном, мышления и познавательной способности), явлений окружающей среды и действий самого человека.

Значимым криминогенным фактором ученый из Колумбийского университета Ф. Танненбаум (1893–1969) считал *неправильное реагирование общества* на преступления. В своем труде «Преступление и сообщество» (1938) Ф. Танненбаум писал, что многие общественно опасные деяния совершаются подростками как шалость, а воспринимаются окружающими как проявление злой воли и оцениваются как преступления. По его мнению, наклеивание негативных ярлыков нередко приводит к тому, что этот ярлык становится компасом в жизни молодого человека. Заложив основы *теории стигматизации*, ученый называл «чрезмерной драматизацией зла» неумелое применение отрицательной оценки антиобщественных поступков, которое, в свою очередь, инициирует дальнейшую криминализацию личности. Как указывает современный исследователь девиантного поведения профессор Ю.Ю. Комлев, заслуги создателей теории стигмы состоят в том, что они показали влияние социально-психологических, нормативных и социоструктурных факторов, «различных формальных



и неформальных способов социального контроля на формирование девиантной идентичности и делинквентности подростков и молодых людей» [6, с. 13].

В рамках исследований *психоаналитической ориентации* социолог, философ, социальный психолог Э. Фромм (1900–1980) считал, что развитие личности обусловлено формированием двух тенденций: направленности на позитивную свободу и устремленности к отчуждению [7, с. 109]. Человеческое развитие проистекает в направлении увеличения свободы, но не всякий индивид способен воспользоваться таким путем, провоцируя психические переживания и негативные состояния, что ведет его к отчуждению. Вследствие чего индивид утрачивает свою самость, зарождает защитный механизм под названием «бегство от свободы», которому свойственны мазохистские и садистские черты, деструктивизм, устремленность к разрушению мира, автоматический конформизм, нигилизм.

*Теория множественности факторов* (М. и Э. Глюк) в качестве причин преступности рассматривает до 200 различных факторов. Научно-методологические основы многофакторной теории преступности рассматривались в трудах представителей отечественной школы криминологии и социологии девиантного поведения М.Н. Гернета, М.В. Духовского, А.А. Жижиленко, И.А. Кистяковского, П.А. Сорокина, И.Я. Фойницкого и др. Так, анализируя взгляды итальянского криминалиста Колаянни (1889) и других предшественников, М.Н. Гернет (1874–1953) среди факторов общественной среды, детерминирующих преступность, называл следующие: «влияние семейной обстановки, классовое устройство, организация труда, распределение богатств, общественное мнение, жизнь в городах и селах, образование, воспитание, религия, политическое устройство, войны и мн. др.» [8].

Один из основоположников *теорий социальной стратификации и социальной мобильности* П.А. Сорокин (1889–1968) в своей ранней работе русского периода творчества «Преступление и кара, подвиг и награда» (1914) создал систематику актов поведения, разделил их на три категории (дозволенно-должные, рекомендуемые и запрещенные) и, отметив их зависимость от характера переживаний самого человека и окружающих людей, писал: «...В окружающей нас социальной жизни мы сплошь и рядом можем констатировать эту разнородность содержания каждой категории для различных людей и групп» [9, с. 121]. На исторических и документальных примерах ученый показал, что понимание отклоняющегося поведения относительно и зависит от конкретно-исторических условий.

Как видим, различные социологические и психологические концепции в синтезе показывают социальную обусловленность отклоняющегося поведения и делинквентности как его крайней формы. Как писал Э. Фромм, «без знания социального и культурного фона нельзя правильно понять психологические проблемы, но точно так же нельзя понять социальные явления, не зная действие лежащих в их основе психологических механизмов» [7, с. 104–105].

*Междисциплинарные* выводы таких отечественных ученых XX и начала XXI в., как М.А. Алемаскин, Н.А. Барановский, А.С. Белкин, Я.И. Гишинский, А.И. Кочетов, Г.Ф. Кумарина, А.С. Новоселова и др. акцентируют внимание не только на личности самого делинквента, но и на его социальном окружении,

а также обстоятельствах, ведущих к антисоциальным проявлениям. В основе государственной антидевиантной политики, по мнению Н.А.Барановского, должна лежать «стратегия комплексного индивидуального и социального предупреждения и противодействия негативным социальным девиациям» [10, с. 74].

Названные концепции определяют понятие «делинквентность» и смежные ему понятия как социальные, созданные обществом явления, которые оказывают, в свою очередь, негативное влияние на социализацию нового поколения, тем самым превращаясь в *факторы социального риска*. Негативное влияние криминогенных факторов риска на обучающихся можно также аргументировать словами Э. Фромма: «Индивидуальные или социальные условия, подавляющие жизнь, вызывают страсть к разрушению, наполняющие своего рода резервуар, откуда вытекают всевозможные разрушительные тенденции – по отношению к другим и к себе» [7, с. 192].

В современной широкой социальной сфере криминогенные факторы выражаются через низкую эффективность позитивного информационного и идеологического воздействия, криминализацию досуга, искусства, видеорынка, телевизионных передач, падение ценности человеческой жизни, снижение уровня общественной морали, что показывает их тесную взаимосвязь с другими группами факторов. По отношению к обучающимся в качестве *криминогенных* рассмотрим следующие *факторы социального риска*: правовой нигилизм, криминальная субкультура, проявления насилия, распространение алкоголизма и наркомании.

*Правовой нигилизм* как криминогенный фактор социального риска представляет собой вид деформации правосознания человека или группы, проявляющийся в падении авторитета социальных норм, негативном или пренебрежительном отношении к конституционно-правовым нормам.

В статье «Этика нигилизма» выдающийся русский философ, религиозный мыслитель и психолог С.Л. Франк (1877–1950) *понятие «нигилизм»* характеризовал как «отрицание или непризнание абсолютных (объективных) ценностей», среди которых называл научную истину, художественную красоту, объект религиозной веры, государственное могущество, национальное достоинство [11].

Исследователи правового нигилизма (Н.В. Варламова, Н.И. Матузов, В.Г. Сафонов, И.Н. Сенин, В.А. Туманов, С.А. Шейфер и др.) указывают, что данное явление возникает в современном обществе при отставании правовой системы от фактических социальных изменений, падении престижа честного труда, при фиксации фактов нечестного обогащения, коррупции, злоупотребления властью, заказного судопроизводства, безнаказанности преступной деятельности.

Правовой нигилизм может демонстрироваться на бытовом уровне в виде высказываний отдельных людей и народной мысли, например, «закон что дышло: куда повернешь – туда и вышло». К формам проявления правового нигилизма на уровне личности также относят выражение неуважительного отношения к судебным и правоохранительным органам, игнорирование юридических законов, умышленное нарушение юридических предписаний. Одним из основных путей преодоления правового нигилизма профессор Е.А. Певцова считает

правовое воспитание, формирование правовой культуры детей и молодежи [12]. В качестве *показателя влияния правового нигилизма на обучающихся* отметим низкий уровень правовой культуры обучающихся и (или) их родителей.

*Криминальная (преступная, делинквентная) субкультура* как криминогенный фактор социального риска выражается в перерожденческом правосознании личности и группы, связанном с эгоистическими, корыстными и другими мотивами, вызывающими осознанные противоправные поступки, умышленные, виновные нарушения требований действующего законодательства.

Основоположником субкультурной теории считают Т. Селлина (1896–1994). В работе «Конфликт культур и преступность» (1938) в качестве криминогенного фактора он описал конфликт между культурными ценностями различных сообществ. В работах А. Коэна (1918–2014) «делинквентная субкультура» представляется как протестная по отношению к культуре общества и отличающаяся злостным и негативистским характером: «Делинквентная субкультура извлекает свои нормы из норм более широкой культуры, выворачивая их, однако, наизнанку» [13, с. 318]. В 60-е гг. XX в. Р. Клоуард и Л. Оулин выделили типы делинквентной субкультуры: криминальную субкультуру (рэкет), конфликтную субкультуру (активные шайки) и субкультуру «ухода в себя» (потребители наркотиков).

Роль социального взаимодействия в процессе формирования взглядов и поступков людей подчеркивал один из крупнейших криминологов XX в. Э. Сатерленд (1883–1950) в монографии «Принципы криминологии» (1939). Согласно *теории дифференциальной связи*, сформулированной Э. Сатерлендом, индивиды становятся правонарушителями в той степени, в какой они принадлежат окружению, следующему моделям преступного поведения, девиантным идеям, мотивировкам и методам. В механизме преступного поведения решающую роль играет подражание, преступное обучение, восприятие индивидом социальной среды, в которой он находился, криминально окрашенных знаний, умений, привычек.

В настоящее время определение *сути криминальной субкультуры* включает «комплекс социокультурных ценностей преступного мира, который объединяет ценностно-мировоззренческие установки, нормы и правила поведения профессиональных преступников и лиц, стремящихся следовать их примеру, а также определенные внешние атрибуты, связываемые с криминальным образом жизни» [14, с. 9]. Современные исследователи криминальной субкультуры (Д.А. Корецкий, В.Ф. Пирожков, С.Б. Пономарев, А.А. Федосеева, В.В. Шемякина, С.В. Шпак и др.) подчеркивают ее *криминализирующие функции*, отмечая при этом не только возможности сохранения социокультурной делинквентной среды, усугубления антиправовой психологии членов преступных группировок, но и способность быть *активным агентом социализации молодежи*, который противостоит социальным институтам, занимающимся воспитанием детей, вовлекает в криминальные сообщества людей с неустойчивой правовой ориентацией, влияет на подрастающее поколение, так или иначе соприкасающееся с ней. Отсюда следует практический вывод: чем раньше начнутся контакты индивида с криминогенным окружением, чем чаще, интенсивнее и длительнее будут эти контакты, тем выше вероятность того, что

такой индивид станет правонарушителем или попадет в группу социального риска. К показателям влияния криминальной субкультуры на обучающихся отнесем: наличие судимых членов семьи, разделяющих нормы и традиции преступной субкультуры, факты связи несовершеннолетнего с криминальными группами.

**Проявление насилия** как криминогенный фактор социального риска выражается в специфических формах социального взаимодействия, которые характеризуются столкновением несовместимых целей и интересов сторон, содержат объективные и субъективные основания и выраженные виктимогенные проявления.

В науке осуществляется поиск социальных и психологических причин проявления жестокости и насилия. С.Л. Франк писал, что «психологическим побуждением и спутником разрушения всегда является ненависть, и в той мере, в какой разрушение заслоняет другие виды деятельности,... когда ненависть укрепляется в центре духовной жизни и поглощает любовь, которая ее породила, то происходит вредное и ненормальное перерождение нравственной личности» [11]. Одним из типов садистских тенденций Э. Фромм называл стремление причинять другим физические, душевные страдания или видеть, как они страдают. «Целью такого стремления, – писал Э. Фромм в труде «Бегство от свободы», – может быть как активное причинение страдания – унижить, запугать другого, – так и пассивное созерцание чьей-то униженности и запуганности» [7, с. 154]. Различные теории насилия связывают его появление с природой человека, психическими установками, массовым распространением ложных представлений, культом потребительства и силы, жадой мести, стремлением к свободе, волей к власти, лидерству, превосходству.

Современное представление о сущности, целях, видах проявления, последствиях жестокости и насилия формируют труды Е.Н. Волковой, Я.И. Гилинского, А.А. Гусейнова, Р.И. Еруслановой, П.Д. Павленка, И.А. Петина, Л.В. Сердюка, М.В. Смагиной и др. Формы насилия в масштабах государств, этносов, народов, социальных групп представлены диктаторскими режимами правления, международным терроризмом, религиозным фанатизмом, военными действиями, выступают в том числе в виде морали, религии, права. К субъективной стороне насилия относится его психологическая природа, связанная с образом «врага».

К способам насилия относят подавление воли, ограничение деятельности, жизненных условий, лишение жизни, любое ограничение личностного развития. Соответственно анализируются различные виды насилия: физическое, психологическое, психическое. К одной из жестоких форм физического насилия относят сексуальное насилие. Распространение данного вида криминальных проявлений связывают с либерализацией половой морали, распространением процесса стандартизации на все сферы человеческой жизни, в т. ч. в области сексуальных отношений. Как писал И.С. Кон, «превращение сексуальности в число предметов массового потребления делает из нее такую же вещь, как и прочие» [15, с. 246].

Одним из последствий применения насилия, жестокого отношения, злоупотребления родителями наказаниями в детстве, по мнению А. Бандуры,

является агрессия индивида, продолжение *искаженного процесса социализации*. Следует подчеркнуть, что насилие как сложное биологическое, психологическое и социальное явление требует дальнейшего системного изучения для предотвращения негативных способов его реализации в обществе в отношении социальной группы и отдельной личности.

*Показателями проявления насилия* по отношению к обучающимся являются: факты проявления к ним насилия, жестокого отношения, сексуального домогательства, семейные дебоши, аморальный и паразитический образ жизни родителей, жестокость и агрессивное поведение самих обучающихся.

**Распространение алкоголизма и наркомании** как криминогенный фактор социального риска представляет собой социальное явление, существенно деформирующее процесс социализации, негативно влияющее на здоровье и профессиональные качества граждан, способствующее неблагоприятному нравственному формированию личности, ослабляющее социально-полезные связи в различных типах микросреды, а также способствующее созданию жизненных ситуаций криминогенного характера.

Психологический механизм возникновения алкоголизма и наркомании Э. Фромм связывал с конфликтом между стремлением человека быть независимым и чувством незначительности. Невозможность осознавать себя самостоятельным индивидом толкает человека к желанию «обратить свою личность в ничто», реализуемого одним из путей – «поддаться опьянению или действию наркотика» [7, с. 162]. В алкоголизме и наркомании ученые видели бегство от жестких условий существования (Р. Мертон, Дж. Макдональд, Дж. Кеннеди), от регламентации жизни в современном обществе (Ж. Бодрийар), попытки преодолеть стрессовые жизненные ситуации (Дж. Линг). Концепции социальной детерминации алкоголизма и наркомании были обозначены выше. В настоящее время алкоголизм и наркомания, способы противодействия их распространению, их влияние на здоровье человека и нации, возможности профилактики рассматриваются как *междисциплинарные проблемы* в исследованиях медиков, юристов, социологов, психологов, педагогов (Э.А. Бабаян, Т.А. Боголюбова, А.А. Габиани, Я.И. Гишинский, М.Х. Гонопольский, Р.М. Готлиб, И.Н. Гурвич, Ю.П. Лисицын, А.Е. Личко, И.Н. Пятницкая и др.).

Народной мудростью верно подмечено: «вино вину творит». Статистическими данными Я.И. Гишинский подтверждает соотношение «алкоголизации и преступности», а также «виктимологический эффект злоупотребления алкоголем» [16, с. 149, 150]. Научные исследования показывают обратную связь, с одной стороны, между социальными условиями, вызывающими приобщение человека к употреблению психоактивных веществ, и с другой стороны, алкоголизмом и наркоманией, приобретенными прижизненно и детерминирующими отклоняющееся поведение.

Обширность влияния алкоголизации и наркоманизации населения на подрастающее поколение подтверждается статистикой заболеваемости алкоголизмом и наркоманией, а также связанных с ними правонарушений и преступлениями. Как сообщает в своем интервью главный нарколог министерства здравоохранения Республики Беларусь И. Коноразов, «за последнее десятилетие в Республике Беларусь число больных с наркоманией увеличилось

в 1,4 раза: с 6145 человек в 2005 году до 8649 человек на начало 2017 года» [17]. Обзор наркоситуации в стране показывает, что количество выявленных органами внутренних дел наркопреступлений «составило почти 5,4 тыс., из них 2,6 тыс. связано со сбытом» [18].

В соответствии с положениями Декрета Президента Республики Беларусь от 28.12.2014 г. «О неотложных мерах по противодействию незаконному обороту наркотиков» № 6, принятыми на его основе правовыми актами и комплексным планом мероприятий на 2017–2018 гг. в республике проводится работа по противодействию незаконному обороту наркотиков, социальной реабилитации больных наркоманией, профилактике употребления наркотических веществ, в т. ч. среди детей и молодежи. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг., ее подпрограмма «Предупреждение и преодоление пьянства и алкоголизма» предусматривает снижение уровня их негативных социальных и экономических последствий [19]. В русле проводимой в стране общей работы нами осуществляется акцентирование алкоголизма и наркомании в качестве фактора социального риска для обучающихся. К показателям влияния алкоголизма и наркомании на обучающихся отнесем алкоголизм и (или) наркоманию родителей, факты употребления алкоголя и (или) психоактивных веществ обучающимися.

Таким образом, *криминогенные факторы социального риска* представляют собой социальные явления, обусловленные противоречиями функционирования общественных институтов, жизненными обстоятельствами и вызывающие опасности деформации нравственной культуры и правосознания личности, детерминацию отклоняющегося и правонарушающего поведения. К криминогенным факторам социального риска для обучающихся следует отнести правовой нигилизм, криминальную субкультуру, проявления жестокости и насилия, распространение алкоголизма и наркомании. В настоящее время пути преодоления негативного влияния криминогенных факторов социального риска на государственном и личностном уровнях связываются с осуществлением гуманистической правовой политики, качественным совершенствованием законодательства, повышением эффективности деятельности правоприменительных и других государственных органов, переоценкой социальных ценностей, повышением уровня правовой культуры населения, диверсификацией технологий правового просвещения и правового воспитания. Следует дополнить этот ряд стимулированием нравственного саморазвития подрастающей личности.

#### **Список использованных источников**

1. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм ; пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
2. Кетле, А. Социальная система и законы, ею управляющие ; перевод с французского Л.Н. Шаховского / А. Кетле. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2012. – 311 с.
3. Мертон, Р.К. Социальная теория и социальная структура / Р.К. Мертон // Социологические исследования. – 1992. – № 2. – С. 118–124.
4. Коэн, А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / А. Коэн // Социология сегодня. – М. : Прогресс, 1965. – С. 519–550.

5. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
6. Комлев, Ю.Ю. Теория стигматизации : генезис, объяснительный потенциал, значение / Ю.Ю. Комлев // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2016. – № 2 (24). – С. 6–14.
7. Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм ; пер. с англ. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.
8. Гернет, М.Н. Социальные факторы преступности / М.Н. Гернет. – М. : Унив. тип., 1905. – 209 с.
9. Сорокин, П.А. Преступление и кара, подвиг и награда : социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали / П.А. Сорокин. – М. : Астрель, 2006. – 618 с.
10. Барановский, Н.А. Социально-негативные девиации и стратегии антидевиантной политики / Н.А. Барановский // Социологический альманах. – Минск : «Беларуская навука», 2010. – Вып. 1. – С. 68 – 76.
11. Франк, С.Л. Сочинения / С.Л. Франк. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 799 с.
12. Певцова, Е.А. Теоретико-правовые основы преодоления правового нигилизма и формирования правовой культуры детей и молодежи : монография / Е.А. Певцова ; Акад. правовой культуры детей и молодежи, Автономная некоммерческая орг. высш. проф. образования центрсоюз Российской Федерации «Российский ун-т кооп.». – М. : Канцлер, 2012. – 319 с.
13. Коэн, А. Содержание делинквентной субкультуры / А. Коэн // Социология преступности. Современные буржуазные теории : сборник статей ; перевод с английского. – М. : Прогресс, 1966. – С. 314–321.
14. Шпак, С.В. Криминальная субкультура молодежи в современном российском обществе : тенденции формирования и распространения : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Шпак Сергей Валерьевич ; Краснодар. ун-т МВД России. – Краснодар, 2012. – 31 с.
15. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М. : Издательство политической литературы, 1967. – 383 с.
16. Гишинский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гишинский. – СПб. : Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
17. Минздрав: наркоманов в Беларуси за 10 лет стало больше в 1,4 раза [Электронный ресурс] // Sputnik Беларусь/Belarus. Мобильная версия. – Режим доступа : <https://sputnik.by/society/20170301/1027680845/>.
18. Обзор наркоситуации в республике за 2017 год [Электронный ресурс] // Министерство внутренних дел Республики Беларусь. – Режим доступа : <http://mvd.gov.by/main.aspx?guid=254653>.
19. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 годы : утв. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 200 от 14.03.2016 г. [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 30.03.2016, 5/41840. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600200>.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Асташова Анжела Николаевна**, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Астрейко Елена Сергеевна**, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Астрейко Сергей Яковлевич**, заведующий кафедрой методики технологического образования Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Баймуканова Маржангуль Токтаровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета имени Е.А. Букетова, доцент (г. Караганда, Республика Казахстан).

**Башкирева Татьяна Валентиновна**, доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», член Международной академии гуманизации образования (Германия), эксперт Национального арктического научно-образовательного консорциума РФ, член проблемной комиссии «Хронобиология и хрономедицина» РАН (г. Рязань, Российская Федерация).

**Башкирева Анастасия Викторовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических и психологических основ физического воспитания Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Рязанский государственный университет» имени С.А. Есенина (г. Рязань, Российская Федерация).

**Бедулина Галина Федоровна**, доцент кафедры экономической социологии Учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет», кандидат социологических наук, доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

**Брук Жанна Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», доцент (г. Тюмень, Российская Федерация).

**Варенова Тамара Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования Учреждения образования Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

**Волкодав Татьяна Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии и кафедры английской филологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет», (г. Краснодар, Российская Федерация).



**Вос Мартино**, коуч средней школы CSG Het Noordik (г. Алмело, Королевство Нидерландов).

**Донченко Дарья Олеговна**, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры социальной педагогики Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Республика Беларусь).

**Дорофеева Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры» (г. Орел, Российская Федерация).

**Дубовец Елена Николаевна**, аспирант кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Дыгун Елена Петровна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Еремина Светлана Риватовна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры», (г. Орел, Российская Федерация).

**Жигалик Марина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новгородский государственный университет» имени Ярослава Мудрого, доцент (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

**Жлудова Наталья Семеновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»; заместитель декана факультета дошкольного и начального образования по научной работе (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Журлова Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», доцент; руководитель Центра педагогических технологий (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Заикина Ольга Александровна**, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры» (г. Орел, Российская Федерация).

**Зайцева Ирина Трофимовна**, старший преподаватель кафедры педагогики Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (г. Гомель, Республика Беларусь).

**Зенько Надежда Николаевна**, аспирант, ассистент кафедры педагогики Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», (г. Гомель, Республика Беларусь).

**Иванова Лилия Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Иванова Наталья Петровна**, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» (г. Глазов, Российская Федерация).

**Игнатенко Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и сельскохозяйственного производства Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, доцент (г. Глухов, Украина).

**Игнатенко Александр Владимирович**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко (г. Глухов, Украина).

**Исмайлова Людмила Васильевна**, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Кадол Федор Владимирович**, заведующий кафедрой педагогики Учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», доктор педагогических наук, профессор (г. Гомель, Республика Беларусь).

**Камалова Каролина Рауфовна**, студент Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

**Карпович Ирина Александровна**, аспирант, магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Клипинина Валентина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

**Колесниченко Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Комраков Роман Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры», доцент (г. Орел, Российская Федерация).

**Кочубей Оксана Сергеевна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Красикова Юлия Юрьевна**, кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе, полковник академии Федеральной службы исполнения наказаний РФ, доцент (г. Рязань, Российская Федерация).

**Лемех Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

**Марченкова Алена Васильевна**, магистрант 1 курса направления «Педагогическое образование» (программа «Инклюзивное образование»), Институт психологии и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Российская Федерация).

**Мигунова Елена Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», доцент (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

**Морозов Александр Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории профессионального развития руководителей образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), (г. Москва, Российская Федерация).

**Мухтарова Шакира Мукашовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета имени Е.А. Букетова, профессор (г. Караганда, Республика Казахстан).

**Никитов Николай Иванович**, аспирант лаборатории профессионального развития руководителей образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), (г. Москва, Российская Федерация).

**Павлов Владислав Петрович**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спортивных дисциплин Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Палиева Татьяна Владиславовна**, проректор по научной работе Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Селиванова Лариса Ивановна**, кандидат педагогических наук доцент кафедры педагогики Учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», доцент (г. Гомель, Республика Беларусь).

**Семеновских Татьяна Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет», доцент (г. Тюмень, Российская Федерация).

**Слюсарева Мария Александровна**, студент Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Российская Федерация).

**Усова Юлия Николаевна**, магистр образования, учитель английского языка Государственного учреждения образования «Козенская средняя школа», (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Финогеева Эльвира Александровна**, кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный институт культуры», доцент (г. Орел, Российская Федерация).

**Фрушенкова Екатерина Сергеевна**, студентка 4 курса направления Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Российская Федерация).

**Хитрюк Вера Валерьевна**, директор Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доктор педагогических наук, доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

**Цырулик Надежда Степановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (г. Мозырь, Республика Беларусь).

**Четверикова Анна Николаевна**, социальный педагог Муниципального бюджетного образовательного учреждения «СОШ № 16», (г. Глазов, Российская Федерация).

**Шинкоренко Владимир Анатольевич**, заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Республика Беларусь).

*Научное издание*

ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ. ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД  
К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ

Сборник научных трудов

Корректор *В. В. Кузьмич*  
Оригинал-макет *Л. И. Федула*

Подписано в печать 27.03.2019. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 19,76. Уч.-изд. л. 25,11.  
Тираж 82 экз. Заказ 8.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования «Мозырский государственный  
педагогический университет имени И. П. Шамякина».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.  
Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.  
Тел. (0236) 32-46-29