

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань, 1987. – 267 с.
2. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С. 106-113.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
4. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. -1987. - №6. – С. 47-55
5. Нейдхард Д. Властелин эмоций: Как сохранить спокойствие в любой ситуации / Д. Нейдхард, М. Вейнштейн, Р. Конри – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 208 с.

Рыбска-Клапа И.

Реализация специальных образовательных потребностей и психолого-педагогическая компетентность учителей государственных школ

В последние годы в польской системе образования наблюдается явная тенденция включения учащихся со специальными образовательными потребностями в режим общедоступного школьного образования. В настоящее время присутствие в школах этой группы учащихся никого уже не удивляет. В то же время с беспокойством отмечается, что с каждым годом их количество увеличивается.

Под специальными образовательными потребностями следует понимать потребности, возникающие в связи с ограниченными возможностями (инвалидностью) или по другим причинам, связанным с развитием детей и молодёжи, усложняющим им процесс обучения. Таким образом, можно предположить, что специальные образовательные потребности присущи каждому учащемуся, имеющему проблемы с обучением [1, 6]. Масштабы и характер причин разнообразны и, как правило, представляют компиляцию многих категорий.

В соответствии с действующими нормативными положениями Министерства народного образования Польши к категории учащихся со специальными потребностями относится та их группа, для которой свойственны нарушения (отклонения) в развитии и дисфункции в областях: специфические проблемы в учёбе, исключительные способности, общественная неприспособленность, кризисная и травматическая ситуация, нарушение речи, сенсорные повреждения, хронические болезни, ограниченные двигательные возможности, нарушения поведения, неудачи в учёбе, трудности приспособления, пренебрежение (нуждами ребёнка) со

стороны общественно-бытовой среды, ограниченные умственные возможности, сопряжённые ограниченные возможности [2; 6].

Значительная часть детей со специальными потребностями проходит обучение в специальных школах или отделениях (классах) интегрированного (совместного) обучения. Такой профиль обучения, позволяющий применять совместно техническую, психолого-социальную и образовательную поддержку, получил общественное признание и имеет существенные достижения. Учениками в школах и центрах специального и интегрированного обучения являются: дети и молодёжь с ограниченными умственными, двигательными возможностями или с сопряжёнными (двумя или более) ограниченными возможностями, с повреждениями сенсорных систем, общественно неприспособленные, с некоторыми формами хронических заболеваний и поведенческих расстройств, а также с нарушениями развития нервной системы [6]. В общедоступных (государственных) школах обучаются дети: со специфическими трудностями при обучении (дислексией, дисграфией, дизортографией, гиперлексией, дискалькулией), нарушениями языкового общения, пребывающие в ситуации пренебрежения (нуждами ребёнка) со стороны общественно-бытовой среды, с трудностями адаптации, эмоциональными и поведенческими расстройствами. Могут быть также дети с незаурядными способностями, а также периодически пребывающие в кризисной ситуации [4].

Результаты исследований показывают, что групп детей и молодёжи со специальными образовательными потребностями постоянно увеличивается [2; 6]. Вместе с тем изменяется масштаб и характер осуществляемой в школе психолого-педагогической поддержки. Направление изменений, наблюдаемое за последние годы, явно отображает увеличивающийся масштаб и компетенции школ, при снижении участия специализированных заведений, напр. центров психолого-педагогической помощи.

Действующее в настоящее время правовое регулирование гарантирует ученикам со специальными потребностями высокий стандарт помощи при получении образования на очередных уровнях. Они определяют школу, как заведение, в котором фокусируется эта помощь, которое действует с позиции эксперта по оценке типа и масштаба дисфункций, усложняющих обучение, а также объёма необходимой поддержки. Они накладывают на школу обязанность предоставлять психолого-педагогическую помощь на основе весьма важных принципов:

- индивидуальная работа с учащимся, осуществляемая посредством обязательных и дополнительных развивающих занятий, с учётом его психофизических возможностей,

- принцип „помощь ближе учащегося”, то есть организация помощи в том заведении, до которого ходит ребёнок,

- принцип „помощь ближе родителей”, а именно консультации, рекомендации, учебные мероприятия и практические занятия, проводимые

учителями и специалистами с целью помощи (понимаемой в широком смысле) по решению воспитательных и дидактических проблем,

- принцип „помощь ближе учителя”, понимаемой как предметная и организационная помощь, обеспечивающая более высокую компетенцию, необходимую для оказания эффективной помощи,

- принцип гибкости и достаточности, означающий устранение формальных барьеров и организационных сложностей при реализации специальных потребностей,

- принцип институционального и личностного партнёрства, означающий привлечение разных субъектов к созданию своего рода коалиции для этой группы учащихся,

- принцип обновления, означающий введение в классификацию и описание специальных образовательных потребностей текущих изменений, могущих появиться в результате увеличения знаний в сфере медицины, психологии и педагогики,

- принцип доверия к школе, как учреждению оперативного реагирования, способному к быстрой и точной диагностике, а также эффективному предоставлению помощи в соответствующих для ребёнка и профессионализма преподавателей формах [6].

Авторы считают, что суть этой помощи состоит в выявлении и удовлетворении. Следует выявить не только вид и степень дисфункций, связанные с ними потребности, касающиеся развития и обучения, но также психофизические возможности ребёнка, в том числе его сильные стороны. Это обеспечивают действия, называемые условно уровнем диагностики. Удовлетворение – это разработка концепции помощи (уровень программирования – составление плана вспомогательных действий или индивидуальной учебно-терапевтической программы) и осуществления её соответствующими и компетентными лицами (практический уровень). За организацию помощи отвечает директор заведения, который назначает (создаёт) группы, занимающиеся её программированием и осуществлением. Возможны следующие формы осуществления психолого-педагогической помощи в школе:

- терапевтические классы,
- коррекционно-компенсаторные занятия,
- логопедические занятия,
- социотерапевтические занятия,
- дополнительные занятия для компенсации недостатков обучения (образования),
- занятия, развивающие способности и интересы,
- занятия, связанные с проектированием индивидуальной образовательной и профессиональной карьеры,
- рекомендации и консультации для учащихся,
- рекомендации, консультации, практические занятия для родителей,
- рекомендации, консультации, практические занятия для учителей [6].

Учитывая значимость описанной проблемы, необходимо обратить внимание на процесс подготовки учителя к выполнению своей профессии – на содержание и проблемы, которые позволят лучше подготовиться к выполнению терапевтических и консультационных функций, к составлению диагноза, а также приобретения умений, позволяющих выполнять всё более сложные задания, требующие междисциплинарных знаний [5]. Исследования, которые проводились в 2010 – 2013 гг. указывают, что требуется ещё многое сделать в этом отношении [7; 3].

Самооценка знаний педагогов, касающаяся специальных образовательных потребностей и способности их удовлетворения выглядит следующим образом:

- высокий уровень знаний – 25,5%,
- высокий уровень навыков – 13,6%,
- средний уровень знаний – 52,7%,
- средний уровень навыков – 68,1%,
- низкий уровень знаний – 21,8%,
- низкий уровень навыков – 18,3%.

Учителя, выполняя самооценку, показывают в большинстве случаев средний уровень знаний о сути специальных потребностей и средний уровень умения работы с имеющими их детьми. Анализируя представляемые данные (показания), можно заметить, что учителя, как правило, более высоко оценивают свои знания, чем практические навыки. Исключением является разница между средним уровнем знаний для 52,7%, и средним навыками для 68,1% испытуемых лиц. Эту ситуацию, могущую показаться неожиданной, можно объяснить только наличием приобретённых практических навыков, проверенных на личном опыте, которые не обязательно должны опираться на знаниях, а значит имеющих в большой мере интуитивный характер.

Подавляющее большинство учителей определяет специальные образовательные потребности своих учеников в общих чертах, основываясь на формулировках, содержащихся в психолого-педагогических заключениях. Самая большая трудность наблюдается в описании потребностей группы учащихся, имеющих эмоциональные и поведенческие расстройства разного происхождения и с различными симптомами. Наименьшей трудностью для учителей является описание потребностей, являющихся следствием трудностей с обучением.

Среди многих причин, указываемых учителями, как трудности при удовлетворении специальных образовательных потребностей, отсутствие знаний и практических навыков указало почти 60% респондентов (обследованных). Причины такой ситуации следует искать во многих сферах, но суть решения проблемы кроется в системе и содержании педагогической подготовки учителей и применяемых формах профессиональной подготовки. Оценивая удовлетворение специальных образовательных потребностей, учителя кроме того указывают на ограниченные возможности

индивидуализации учебного процесса и недостаточную поддержку со стороны школы, родителей и специалистов.

Учителя, понимающие недостаточность своих знаний и практических навыков, указывают на необходимость совершенствования места работы. Они декларируют желание участвовать в этих формах совершенствования, которые на практике показывают новые возможности организации работы с учениками, требующими помощи в обучении. Однако, среди предложений, предназначенных для учителей, преобладают формы, предпочитающие инструментальные методические решения, часто уже устаревшие, малоэффективные и узкой сферой применения.

Эти данные особенно существенны для научных работников высших учебных заведений педагогического профиля. Это означает, что программа обучения должна включать вопросы, связанные с специальными образовательными потребностями и практики для студентов, проводимые с учётом работы с этой группой учеников. Учитывая продвинутый и специализированный характер этих проблем в системе обучения, эти вопросы должны изучаться на последнем курсе подготовки студентов. Базовыми для внедрения этих вопросов в программу обучения являются такие дисциплины (предметы), как: психология развития, клиническая психология, общая дидактика, частные методики, теория и практика обучения (воспитания), теория школы, педагогическая диагностика основы педагогической терапии, межличностное общение.

Учитель, имеющий теоретическую и практическую компетенцию в области разнообразных форм психолого-педагогической помощи, является важным партнёром в группе специалистов, образующих систему поддержки процесса обучения и осуществляющих её цели. Ниже имеется перечень необходимого содержания в программе профессиональной подготовки современного учителя, компетентного в вопросах психолого-педагогической помощи.

Таблица 1

Общее содержание подготовки учителей – предложения для реализации

п/п	Содержание подготовки / тематические блоки	Умения (знания)
1.	Разъяснение терминологических категорий: нарушение развития, специальные образовательные потребности, психолого-педагогическая помощь.	Правильная идентификация области содержания понятий и их надлежащее их применение в педагогической практике
2.	Экзо- и эндогенные причины нарушений и дисфункции развития	Понимание биопсихических и связанных с общественно-бытовой средой факторов, определяющих затруднения и ограничения в области образования учащихся с дисфункцией и помощи им

3.	Группы учащихся со специальными образовательными потребностями – характеристика и описание их ситуации, касающейся обучения	Дифференцирование симптомов нарушений и дисфункции развития, характеристика школьной ситуации учащихся с дисфункцией
4.	Вил и пределы помощи. Области удовлетворения специальных образовательных потребностей	Определение категории заданий, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей и делегирование их лицам, ответственным за ребенка
5.	Правовые и организационные факторы, обуславливающие удовлетворение специальных образовательных потребностей	Принятие во внимание предусмотренных законодательством диагностических, образовательных и терапевтических процедур (мероприятий). Анализ школьных факторов, влияющих на коррекционно-компенсаторные занятия
6.	Формы и методы психолого-педагогической помощи детям со специальными образовательными потребностями	Применение разнообразных терапевтических методов. Выбор рабочей методики, соответствующей характеру дисфункции ребёнка
7.	Принципы разработки плана мероприятий в области помощи и индивидуальной учебно-терапевтической программы	Разработка общих рабочих программ дидактической, воспитательной и терапевтической работы с учащимся со специальными образовательными потребностями т его родителями
8.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на диагностическом уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	Анализ и отбор данных, существенных для диагностики. Осуществление диагноза (самого ученика, его школьной и частично семейной ситуации) в рамках школы. Разработка системы комплексных многогранных мероприятий, с уделением особого внимания роли учителей и школы. Осуществление психолого-образовательных и психосоциальных форм помощи Сотрудничество со специалистами и родителями. Самооценка выполняемых мероприятий, их продолжение в предыдущей или измененной форме
9.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на программном уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	
10.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на практическом уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	

Предлагаемые выше тематические блоки, выполняемые (предпочтительно в виде лекций, разговорных упражнений и практических занятий в учебных заведениях) в объёме 45–60 учебных часов, обеспечивают студентам – будущим педагогам – получение знаний и навыков,

необходимых для осуществления новых заданий. Они являются также основой формирования социальных навыков, отличающихся готовностью принятия ребёнка, который отличается от нормы функционирования в образовательных ситуациях, эмпатийным пониманием его проблем, открытостью и общительностью в отношениях с ребёнком, его родителями, другими учителями. Осуществление этого содержания необходимо также принять, как основу для предпринимаемых в будущем форм самообразования, благодаря которым учитель обновляет свои знания и обогащает методы своей работы.

Так подготовленный учитель может осуществлять разнородные, взаимно дополняющие задачи в следующих категориях:

- *область диагностики*: распознавание и правильная идентификация ранних симптомов трудностей, умение дифференцировать вторичные и первичные симптомы, знание диагностических процедур и процедур по выдаче заключения, контролирование изменений в картине нарушений, правильная точная интерпретация психолого-педагогических диагнозов, оценка ресурсов и потенциала ученика;

- *область обучения*: ежедневное использование мультисенсорных, соответствующих профилю множественного интеллекта и правилу ВАК (visual, auditory, kinesthetic), методов учебной работы, применение разнообразных, взаимодополняющих способов и критериев контроля и оценки успехов в учёбе, использование правила оценки с толерантностью;

- *область воспитания*: формирование надлежащего уровня образовательных устремлений, мотивирования к учёбе, интереса к знаниям и творческого подхода, помощь в построении положительного собственного образа, забота о правильных взаимоотношениях в группе ровесников, основанные на разнообразных критериях общественной привлекательности;

- *область терапевтическая*: включение элементов педагогической терапии во время урока, использование специфических коррекционно-компенсаторных методов и элементов поведенческой терапии, помощь в выборе и эффективном применении методов борьбы со стрессом, постоянное сотрудничество с профессиональным психотерапевтом и применение его указаний;

- *область консультаций*: демонстрация соответствующих методов обучения (овладение содержанием, запоминание, запись картами мысли, организация умственного труда и т. п.), создание банка методов обучения, помощь в планировании дальнейшего образования с применением элементов профессиональной ориентации;

- *область социальная*: изучение социально-бытовой ситуации ребёнка и его семьи, уведомление учреждений социальной помощи о наличии необеспеченных потребностей, инициирование мероприятий по оказанию помощи на территории школы.

Специфика государственной школы, ограниченные возможности организации внеклассных занятий терапевтического характера и неизменно

большое число учащихся требующих нестандартной помощи – это только некоторые аргументы в пользу расширения компетентности учителей знаниями и навыками, связанными с диагностикой и удовлетворением специальных образовательных потребностей. Понимаемая в таком смысле *роль учителя* включает задания связанные с:

- *распознавание школьной ситуации учащегося*, развитие которого или/и факторы связанные с общественно-бытовой средой, усложняют осуществление образовательного стандарта,

- *распознавание потенциальных возможностей* изменения самого учащегося, его семейной среды и среды ровесников,

- *анализ возможностей школы* в области компенсации недостатков развития и изменения учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями учащегося,

- *осуществление поддерживающих дидактических, воспитательных и терапевтических мероприятий* в соответствии с определёнными целями, правилами и методами психолого-педагогической помощи, а также компетенциями школы (учителей),

- *готовность к сотрудничеству* с другими специалистами в школе и за её пределами,

- *надлежащее документирование* учебной, воспитательной и терапевтической работы, так чтобы объём осуществляемых инициатив, и способ их реализации был понятен для тех, кто заинтересован в работе с ребенком в настоящее время и в будущем.

Школа, как учреждение профессионального реагирования, способна быстро и точно поставить диагноз и эффективно осуществлять помощь в соответствующей для ребёнка форме, если работающие в ней учителя будут убеждены в необходимости оказания помощи и являются к этому соответствующим образом подготовлены, проявляют творческий подход при осуществлении процесса обучения. „Прежний взгляд на трудности в обучении основывался преимущественно на убеждении, что эти трудности возникают в результате ограничений и инвалидности (ограниченных возможностей) отдельных учащихся” [1, с. 182]. Из определённой таким образом этиологии следует, что школы – нацеленные в принципе на успех – должны стремиться к таким изменениям, чтобы этот успех достигался при участии учащихся со специальными потребностями.

Несомненно, в этой области необходимы дальнейшие исследования, обсуждения и размышления. По моему мнению, это стоит внимания, так как в первые годы функционирования школьной системы помощи учащимся со специальными потребностями в соответствии с пакетом правительственных распоряжений от 17 ноября 2010 г. получены опытные данные, требующие модификации этой системы, а обучение детей со специальными потребностями создает в настоящее время необходимость подготовки учителей со специальными навыками.

Список использованных источников

1. Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia pracy szkoły*, w: Fairbairn G., Fairbairn S., (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, CM PP-P MEN, Warszawa.
2. Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
3. Kwiecińska R., Rybska-Kłapa J. (2013), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni edukacyjnej szkoły ogólnodostępnej*, w: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki*, Wydawnictwo Contact, Słupsk-Poznań.
4. Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji*, GWP, Gdańsk.
5. Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.
6. Olechowska A. (2001), *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, CM PP-P MEN, Warszawa.
7. Rybska-Kłapa J. (2010), *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – rzeczywistość i postulaty*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
8. Skorek E. (red.) (2007), *Terapia pedagogiczna*, Impuls, Kraków
9. Spionek H. (1997), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa.

Сенько Т.В.

Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на **ценности**, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед педагогами, работающими в высшей школе и подготавливающими специалистов для работы в системе „человек-человек”, все более трудные и ответственные задачи. *Моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена*, основой которого является прежде всего: *высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений* в течение всей жизни, – рождает вопрос о том, *каким образом* нужно готовить специалистов в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются наиболее значимыми сегодня.