

1) интеграцию аудиторной и внеаудиторной форм познавательной деятельности, при определяющей роли первой;

2) сочетание внешнего и внутреннего контроля, обеспечивающего интенсивность и оперативность обратной связи [6, с. 14].

Обучение в юридическом учреждении высшего образования моделирует основные стороны реальной практической деятельности юриста. Процесс развития познавательной самостоятельности студентов сложен и противоречив. Из этого следует, что нужно искать такие способы руководства учебным процессом, которые способствовали бы развитию познавательных сил студентов. Переход к новым экономическим отношениям ставит проблему конкурентоспособности выпускника учреждения высшего образования. Значит, предполагается переход к новому качеству учебного процесса, к новому содержанию образования. Суть в том, чтобы раскрепостить творческую природу личности студента, помочь развить в себе способность искать, находить, усваивать новые знания, научиться реализовывать их в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогической ситуации / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – 108 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
3. Березовская, М.В. Формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции в неязыковом вузе / М.В. Березовская // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля: сб. материалов науч.-практ. конф. – Минск: БНТУ, 2014. – С. 39–41.
4. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М.А. Ариян // ИЯШ. – 1999. – № 6. – С. 17–21.
5. Ужик, В.А. О некоторых способах управления формированием познавательной самостоятельности студентов / В.А. Ужик // Вестник Харьковского университета. – 1988. – № 322. – С. 126–128.
6. Чикнаверова, Н.Г. Дидактические условия развития самостоятельности у студентов-педагогов: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Чикнаверова. – Ижевск: ИГПУ, 2004.

КОРНИЕНКО И.О., ВОРОНОВА О.Ю.

Украина, Мукачево, МДУ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Образовательная система нуждается в педагоге, который выполняет свою работу профессионально и потому приоритетным является умение анализировать, и прогнозировать, правильно оценивать свои возможности, хотеть профессионального самосовершенствования. Именно поэтому изучение заинтересованности будущего воспитателя осуществлять рефлексию относительно собственной деятельности, к себе как профессионалу и как личности – актуальная потребность нынешнего времени.

Проанализированы взгляды ученых относительно этой проблемы. Целый ряд работ посвящен исследованию разных аспектов профессиональной рефлексии: теории о влиянии рефлексии на развитие личности (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Е.И. Исаев, Л.К. Максимов, Р.В. Павелкив, С.Л. Рубинштейн, В.А. Семиченко, Г.П. Щедровицкий); учение о соотношении и взаимодействии внутренних и

внешних факторов становления сознания и самосознания личности (Г.С. Костюк, И.С. Булах); учение о рефлексивной регуляции умственных действий (В.К. Зарецкий, Ю.Н. Кулюткин, М.Л. Смутьсон, С.Ю. Степанов, Ю.М. Швалб); теории, которые определяют сущность познавательной активности и закономерности ее развития в процессе учения (Л.С. Выготский, И.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, Н.А. Менчинская, В.О. Моляко, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, А.В. Скрипченко и др.)

Цель исследования заключается в теоретическом и эмпирическом изучении эмоционально-мотивационных особенностей профессионального становления будущих воспитателей.

Рефлексия – это способность сосредоточиться на себе самом, осознание самого себя в качестве объекта, который имеет свое специфическое значение – способность познавать самого себя. Рефлексия присутствует в формировании всех компонентов психологической функциональной системы деятельности, позволяя представить данный процесс как системогенез деятельности [1, с. 84]. Рефлексию педагогической деятельности нужно рассматривать как качество, присущее всем, кто осуществляет такую деятельность. Чем выше уровень рефлексивных умений, тем выше общий уровень культуры профессиональной педагогической деятельности. Самый высокий уровень рефлексивных умений характеризуется критической и адекватной оценкой различных сторон своей личности и деятельности, ясным пониманием причин своих творческих успехов и неудач, предвидением развития у себя новых качеств. Уровень рефлексивной саморегуляции педагога соответствует его профессиональному мастерству и является психологической основой его педагогического творчества. В широком смысле рефлексия – это одна из специфических характеристик профессионального самосознания педагога, представлена эмоционально-мотивационным, когнитивным, поведенчески-оценочным компонентами.

Наше исследование сосредоточено на изучении, именно, мотивационно-эмоционального компонента. Мотивационно-эмоциональный компонент состоит в единстве мотивов и целей использования рефлексии для эффективного осуществления педагогической деятельности. Данный компонент рефлексивной деятельности необходимо рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, с точки зрения оценки потребности в рефлексии, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Данный компонент активизирует другие компоненты рефлексии, способствует их развитию, влияет на содержание образов педагогической рефлексии. Мотивационная сфера детерминирует рефлексию, наполняет ее личностным смыслом и вызывает стремление эффективно развивать и использовать ее в своей профессиональной деятельности. Положительное отношение, интересы, ценностные ориентации, потребности способствуют реализации других компонентов структуры рефлексии в профессиональной деятельности педагога, облегчают компенсацию недостаточно выраженных характеристик рефлексии и позволяют доводить их до необходимого оптимального уровня.

В процессе профессиональной деятельности у педагога-воспитателя могут возникнуть положительные или отрицательные эмоции, которые определяют качественные характеристики рефлексии в профессиональной деятельности воспитателя. У будущих воспитателей необходимо развивать чувство уверенности в успехе становления рефлексии, удовлетворенности при овладении умениями и понимание необходимости ее применения в собственной практической деятельности с целью повышения результативности педагогического труда. Следует отметить, что, по мнению, И.Е. Курова, усиления эмоциональности педагогического процесса являет-

ся одним из важнейших условий интенсификации рефлексивной деятельности и активизации ее участников. Положительные эмоции стимулируют познавательный процесс и активизируют рефлексивную деятельность воспитателей.

Эмоциональный компонент педагога-воспитателя можно охарактеризовать совокупностью трех видов отношений: отношение к системе своих педагогических действий, цели и задачи, которые будущий воспитатель ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценке результатов своей работы; отношение к системе межличностных взаимодействий с воспитанниками, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценке того, как он реализует основные функции педагогического общения: информационную, социально-перцептивную, интерактивную и аффективную; отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу, к оценке уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствие собственному идеальному «образу Я» педагога.

Мотивационно-эмоциональный компонент мы исследовали с помощью методики исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю. Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой) [2], методики «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана и Н. Эпштейна [3], а также опросника А.А. Реана [4] на исследование мотивации успеха и боязни неудачи. Выборка испытуемых составила 90 студентов 1-го, 3-го, 5-го курсов специальности «Дошкольное образование».

Наше исследование предполагало поиск динамики развития рефлексии на протяжении обучения в высшем учебном заведении. Доказательством динамики рефлексии является статистически значимое отличие в показателях шкал выбранных нами методик у студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов. Был получен большой массив данных, однако мы рассмотрим только те результаты, которые продемонстрировали статистически значимое различие. Для решения этой задачи, мы воспользовались критерием Н-Краскала-Уоллеса для сравнения более двух независимых выборок.

Отличительными на статистически значимом уровне, по критерию Н-Краскала-Уоллеса для сравнения более двух независимых выборок, оказались следующие шкалы: по методике исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю. Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой) шкала «тревожности», «догматизма», «внешнего локуса контроля» и шкала «социальной желательности», а также шкала «мотивации успеха и боязни неудачи» по методике А.А. Реана.

Методика исследования эмоционально-волевых качеств (Дж. Х. Тейлор, Г.Ю. Айзенк, Д. Роонг, Дж. Роттер обработка А.С. Кондратьевой). Статистически отличаются на уровне значимости менее 0,05 результаты исследований студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов по шкалам: «тревожность» у студентов 1-го курса $Mx=7,57$, у студентов 3-го курса $Mx=7,14$, у студентов 5-го курса $Mx=9,71$; «догматизм» у студентов 1-го курса $Mx=7,36$, у студентов 3-го курса $Mx=6,89$, у студентов 5-го курса $Mx=9,82$; «локус-контроля» у студентов 1-го курса $Mx=7,89$, у студентов 3-го курса $Mx=8,25$, у студентов 5-го курса $Mx=10,04$; «социальная желательность» у студентов 1-го курса $Mx=7,21$, у студентов 3-го курса $Mx=5,54$, у студентов 5-го курса $Mx=8,68$. Опросник А.А. Реана на исследование мотивации успеха и боязни неудачи шкала «мотивации успеха и боязни неудачи» у студентов 1-го курса $Mx=14,04$, у студентов 3-го курса $Mx=12,29$, у студентов 5-го курса $Mx=13,79$.

По шкале «тревожности» у студентов 1-го курса $Mx=7,57$, у студентов 3-го курса $Mx=7,14$, у студентов 5-го курса $Mx=9,71$. Статистически значимо выше являются показатели тревожности студентов 5-го курса. Данные показатели могут негативно сказаться на будущей профессиональной деятельности студентов – выпу-

скников, которая максимально приближена к будущей профессиональной деятельности. Ведь высокий уровень тревожности может привести к эмоциональной дисгармонии с окружающими, проявляться в слабой коммуникабельности.

Значения шкалы «догматизма» у студентов 1-го курса $Mx=7,36$, у студентов 3-го курса $Mx=6,89$, у студентов 5-го курса $Mx=9,82$. Значение данной шкалы растет в период обучения. Догматизм будущего педагога проявляется в бездоказательности, категоричности, схематизации обучения и воспитания. Догматизм педагога сковывает творческое мышление, самостоятельность. Догматизм педагога противоречит творческому характеру его деятельности.

Значения шкалы «локус-контроль» растут в течение всего периода обучения: у студентов 1-го курса $Mx=7,89$, у студентов 3-го курса $Mx=8,25$, у студентов 5-го курса $Mx=10,04$. Это говорит о том, что исследуемые приписывают ответственность внешним силам. Склонность к внешнему локус-контролю проявляется вместе с такими чертами, как неуверенность в своих возможностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конформность и агрессивность. При невозможности оказывать влияния на ход событий, у лиц с внешним локусом контроля преимущественно формируется беспомощность и снижение поисковой активности, в отличие от лиц с внутренним локусом контроля.

Следующими показателями характеризуется шкала «социальной желательности» у студентов 1-го курса $Mx=7,21$, у студентов 3-го курса $Mx=5,54$, у студентов 5-го курса $Mx=8,68$. Самый высокий показатель по данной шкале зафиксирован у выпускников. Данный результат говорит о склонности или установке представлять себя с наиболее выгодной для себя стороны.

Рассмотрим показатели шкалы «мотивации успеха и боязни неудач» по методике А.А. Реана у студентов 1-го курса $Mx=14,04$, у студентов 3-го курса $Mx=12,29$, у студентов 5-го курса $Mx=13,79$. Самый низкий показатель зафиксирован у студентов 3-го курса. Это может быть обусловлено увеличением нагрузки и переключением на активную учебную и практическую деятельность. Большинство студентов продемонстрировали высокие показатели положительной мотивации, это является позитивным фактом. При такой мотивации студенты, начиная дело, планируют достижение чего-то конструктивного, позитивного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственные, инициативные и активные. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Таким образом, можем сделать следующие выводы. От уровня развития рефлексии в данном компоненте будет зависеть уровень сформированности адекватной профессиональной самооценки будущего педагога, на основе которой формируется адекватная «Я-концепция», то есть самоуважение к себе, прежде всего, как к личности и как к педагогу-профессионалу.

Негативным фактором является высокий уровень тревожности у студентов-выпускников, который может привести к эмоциональной дисгармонии с окружающими. Тревожность снижает адаптационный потенциал, сдерживает интеллектуальное и эмоциональное развитие, препятствует эффективной рефлексивной деятельности. Проявляется тревожность в нерешительности, обостренном чувстве ответственности, внутренней потребности соответствовать ожиданиям других, робости, неуверенности в себе и своих решениях, эмоциональным беспокойством.

Рост значений по шкале «догматизм», в процессе обучения, также является негативным фактором. Догматизм педагога противоречит творческому характеру его деятельности, приводит к шаблону в работе.

Склонность к внешнему локусу-контроля проявляется вместе с такими чертами, как неуверенность в своих возможностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию намерений на неопределенный срок.

Большинство студентов продемонстрировали высокие показатели положительной мотивации, что свидетельствует об их настойчивости, активности, инициативности, стремлении достичь поставленных целей, успеха в своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
2. Комінко, С.Б. Діагностика темпераменту і характеру [Текст] / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер // Кращі методи психодіагностики: Навчальний посібник / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – С. 95–219.
3. Вилюнас, В.К. Психология эмоций: Тексты / Витис Казиса Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Изд-во МГУ, 1993. – 304 с.
4. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности: [теория, методы исслед., практикум : арсенал практ. психолога] /А.А. Реан. – Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с.

КРИВУТЬ М.Л.

Барановичи, БарГУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Гуманистические принципы Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предполагают возможность совместного обучения и воспитания всех детей независимо от их особенностей психофизического развития, инвалидности и особых образовательных потребностей. Это даёт основание для получения дошкольного и общего среднего образования совместно с нормально развивающимися детьми детям с синдромом Дауна (СД).

СД – это хромосомное заболевание, в связи с чем, долгое время всех его носителей априори относили к группе лиц с нарушением интеллектуального развития, говоря об их низких потенциальных возможностях обучения [1, с. 57]. Развитие ребёнка с СД во многом зависит от его социального окружения. Исследования А.Е. Киртоки показывают, что условия интернатных учреждений, чьими воспитанниками не редко являются дети с СД, способствуют развитию ранней эмоциональной депривации у данной категории детей и обладают недостаточными возможностями для психофизического развития детей с СД. Для достижения значительных результатов в воспитании и развитии ребёнка с СД, необходима семейная среда, в которой ребёнок чувствует заботу и поддержку [2].

Больших успехов в развитии детей с СД можно достичь при комплексной коррекционно-педагогической работе специалистов с первых дней жизни ребёнка. Однако многие семьи впервые обращаются за помощью при поступлении ребёнка в учреждение дошкольного, общего среднего либо специального образования. Следовательно, педагогические работники, работающие в условиях инклюзивного образования, должны быть не только психологически готовы, но и профессионально компетентны в работе с детьми с СД. Одним из компонентов профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность. Согласно исследованиям И.В. Кашницкого от уровня сформированности коммуникативной компетентности