

тельности, порой не относящихся к должностным обязанностям, отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства, невозможность влиять на принятие важных решений, недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное.

На втором месте по выборам оказались профессиональные причины (23%). Они, в свою очередь, определяются альтруистическим характером профессии, постоянным общением с «трудными» клиентами, неудовлетворенностью профессиональным и личностным ростом, несоответствием между полномочиями специалиста и поставленными перед ним задачами, а также хронической напряженной психоэмоциональной деятельностью.

В наименьшей степени (22%) исследуемые специалисты по социальной работе выделяли влияние причин личностного характера на возникновение синдрома профессионального выгорания. Данная группа характеризуется повышенной личностной тревожностью, пониженной самооценкой, склонностью к чувству вины, а также включает пол, возраст и стаж работы сотрудника.

Заключение. Таким образом, большинство специалистов по социальной работе данного учреждения находятся на 1 уровне профессионального выгорания, что пока не привело к деперсонализации и редукции личных достижений. Но также следует отметить, что меньший процент респондентов все же имеет признаки 2-го и 3-го уровня профессионального выгорания, что характеризуется как негативная, циничная и чрезмерно отстраненная реакция (общение) с другими людьми, как снижение чувства собственной компетентности и продуктивности, что обусловлено невозможностью справиться с требованиями на работе и может обостряться в связи с отсутствием социальной поддержки и возможностей профессионального развития. Что касается выявления причин профессионального выгорания, то в результате проведенного анкетирования выяснилось, что сотрудники территориального центра больше всего выделяли организационные и профессиональные причины как детерминирующие возникновение синдрома профессионального выгорания.

1. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: [диагностика и профилактика] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. – 336 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Янусова О.Б.

*аспирант ВГУ имени П.М. Машиерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент*

Решение вопроса подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве многие современные исследователи (А.П. Сманцер, Е.Н. Кутепова, С.Н. Гайдукевич, О.В. Кузьмина, А.С. Сиротюк) видят в реализации модели компетентностного подхода. С его помощью, по мнению доктора педагогических наук А.П. Сманцера, можно достичь более высокого качества подготовки квалифицированных педагогов соответствующего уровня.

А.П. Сманцер среди компетенций, необходимых будущему педагогу для успешной работы с детьми в условиях инклюзивного образования, выделяет следующие компетенции: психолого-педагогическая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская компетенции [1, с. 8-12].

Указанные выше компетенции безусловно важны в структуре профессиональной деятельности будущих учителей инклюзивного образования, способны обеспечить её высокую эффективность. Однако в рамках данной статьи нам хотелось бы подчеркнуть значимость формирования у будущих педагогов коммуникативной компетентности.

Работа в инклюзивном образовательном пространстве, психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с особенностями психофизического развития предполагает работу «в команде», членами которой выступают: администрация школы, психологи, учителя-предметники, тьюторы, родители, а также другие участники образовательного процесса. Единство в достижении целей, согласованность в выборе путей, методов и средств, стремлению к оказанию максимальной поддержки каждому ученику инклюзивной школы требует от педагога высокого уровня развития коммуникативных и организаторских способностей.

Коммуникативная компетенция характеризует особенности коммуникативной деятельно-

сти будущего педагога, специфику его общения с учащимися в процессе инклюзивного образования, их родителями, позволяет организовать вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностику личных свойств и качеств собеседника; а также характеризует умение выработать стратегию, тактику и технику взаимодействия с детьми и их родителями, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей, идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему [1].

Цель исследования – выявление уровня сформированности коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов.

Материал и методы. Было проведено эмпирическое исследование на базе ВГУ имени П.М. Машерова среди студентов педагогического факультета. В исследовании приняло участие 22 студента, обучающихся по специальности «начальное образование». В качестве диагностического инструментария всем респондентам был предложен опросник КОС (авт. В.В. Синявский и Б.А. Федоршин) [2]. Для качественной оценки результатов нами были сопоставлены полученные коэффициенты с пятью шкальными оценками, каждая из которых характеризует определенный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей.

Результаты и их обсуждение. В целом, были получены следующие результаты (рис.).

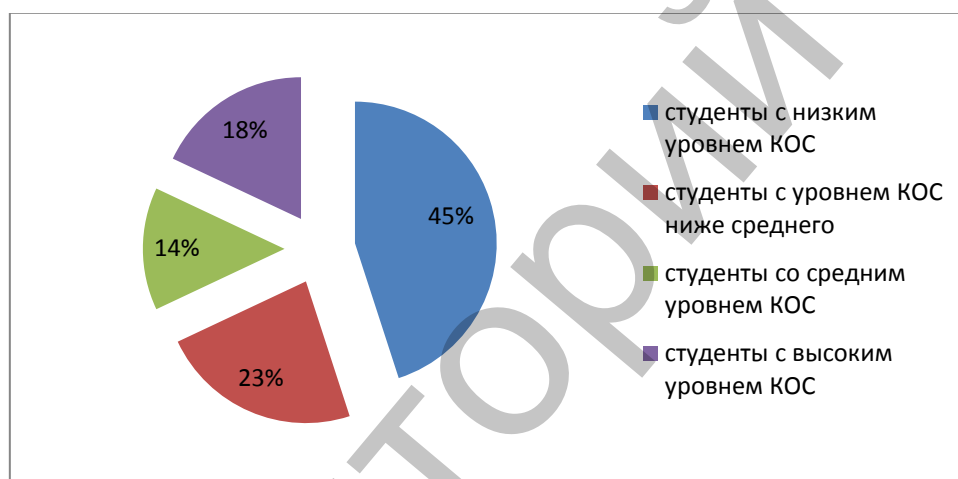


Рисунок. – Уровень развития КОС у будущих педагогов.

Для 45% респондентов характерен низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей.

23% будущих педагогов коммуникативные и организаторские способности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

14% респондентов демонстрируют средний уровень (шкальная оценка 3) проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

18% будущих педагогов имеют высокий уровень (шкальная оценка 4). Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким. Другим, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Результаты, полученные в исследовании, не позволили выделить группу студентов со

шкальной оценкой 5, которая характеризует очень высоким уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. В решении задач инклюзивного образования, на наш взгляд, наиболее успешными будут те педагоги, которые получили шкальные оценки 3-4.

Заключение. Таким образом, в структуре профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования особое внимание следует уделить формированию коммуникативной компетентности. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о недостаточном уровне развития организаторских и коммуникативных способностей у будущих педагогов.

1. Сманцер, А.П. Подготовка будущих педагогов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентного подхода/ А.П. Сманцер// Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2010. - №11. – С. 8-12.

2. Истратова, О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов/ О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 5-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 375 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ярош Е.А.

*магистр психологических наук, Минский инновационный университет управления,
г. Минск, Республика Беларусь*

Переориентация в последние десятилетия системы образования на личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии, изменила отношение к учащимся, проявляющим высокие интеллектуальные и творческие способности. Появились образовательные учреждения, учебные и социальные программы, основная цель которых – выявление, обучение и стимулирование развития одаренности личности. Активизация интеллектуального и творческого компонентов деятельности предполагает изменения в системе субъект-субъектных отношений личности. Отсюда следует, что изучение интеллектуального, творческого и личностного становления одаренных подростков является принципиально важным для совершенствования содержания и методов их обучения и воспитания.

В формировании творческой и интеллектуальной зрелости личности значительная роль принадлежит социальной среде, ближайшему окружению, традициям и установкам в обучении, которые могут, как стимулировать так и, наоборот, подавлять интеллектуальные и творческие способности.

В процессе социализации устанавливаются специфические отношения между творческой личностью и социальной средой. Сопротивление одаренных подростков репродуктивным видам деятельности, их большая чувствительность к монотонной работе, расценивается как лень, упрямство. Часто талантливые подростки являются неприняемыми в среде сверстников-подростков [1, с.193].

Интеллектуально-социальная неравномерность в развитии одаренных подростков характеризуется наличием высокого уровня интеллекта и недостаточно сформированными и апробированными (вследствие увлеченности какой-либо деятельностью) социальными навыками.

Цель исследования – выявить взаимосвязь социального статуса и личностных характеристик одаренных подростков.

Материал и методы. Для изучения взаимосвязи социального статуса и личностных характеристик одаренных подростков бралась выборка учащихся 8-9 классов в количестве 182 человек из полных и неполных семей гимназии № 30 г. Минска. Для решения поставленных задач использовались следующие методы и методики: методика «Диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (Филиппса)», которая позволяет определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста; социально-психологический тест Социометрии разработанный Дж. Морено, который применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе; диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник), которая позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р); тест креативности Торренса, для диагностики творческого мышления и опросник В.С. Юркевич, «Определение уровня познавательной потребности», направленный на определения уровня познавательной потребности подростков.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав результаты социального статуса одаренных подростков, по тесту «Социометрия», под редакцией Дж. Морено, можно сделать вывод, что наибольший процент лидеров преобладает среди девочек-подростков (37%), и у под-