

СТРУКТУРА ОБРАЗА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ

Селезнёва Ирина Николаевна

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-методологического анализа феномена имплицитных представлений педагогов об образе обучающегося с особенностями психофизического развития. Образ ребенка с ОПФР относится к социально-перцептивным образам и обладает характеристиками, им присущими. Выделены основные психологические детерминанты, которые обуславливают особенности формирования образа обучающегося с ОПФР в представлениях педагогов.

На этапе эмпирического исследования определена структура образа обучающегося с ОПФР, описаны основные характеристики и выявлены модальности структурных компонентов.

Ключевые слова: имплицитные представления, обучающийся с особенностями психофизического развития, образ ребенка, образ обучающегося с особенностями психофизического развития, представления.

Abstract. The article presents the results of a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of teachers' implicit ideas about the image of a student with special needs of psychophysical development. The image of a child with FPD refers to social-perceptual images and has all their characteristics. The main psychological determinants are singled out, which determine the peculiarities of the formation of the image of a student with FPD in the views of teachers: specialty, length of professional and pedagogical activity, work experience.

At the stage of empirical research, the structure of the image of a student with FPD was determined, the main characteristics were described, and the modalities of the structural components were identified.

Key words: implicit representations, student with special needs of psychophysical development, image of a child, image of a student with special needs of psychophysical development, representations.

Образ обучающегося с особенностями психофизического развития в представлениях участников образовательного процесса выступает центральным звеном при создании инклюзивного пространства. Многомерность и многофункциональность образов обучающихся с особенностями психофизического развития, которые формируются у педагогов в течение жизни и профессиональной деятельности, вызывают все больший интерес исследователей, так как предполагается, что понимание структуры образа ребенка с ОПФР, путей его образования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности реализации принципа инклюзии.

Понятие образа и представлений является центральным в психологии, так как именно через образы, отражающие объективную реальность, детерминируется содержание психики субъекта. Образ, воспринимаемый и представляемый человеком, обуславливает его отношение и поведение. Актуальность исследуемого феномена заключается в изучении типичного образа обучающегося с ОПФР у педагогов, который будет способствовать выявлению имплицитных представлений педагогов. Под имплицитными представлениями нами понимается такая совокупность представлений о другом, при которой субъект восприятия убежден, что свойство личности А всегда встречается со свойством Б, и, наблюдая у объекта восприятия черту личности А, он автоматически будет считать, что присутствует и черта Б. Это идея не только о связи двух черт, это целая система взаимосвязи свойств личности внутри субъекта восприятия. Такую систему ожиданий строит каждый человек, и поэтому имплицитная теория личности у каждого своя индивидуальная. По мнению В.Л. Ситникова, «образ ребенка формируется в сознании педагога, наполняясь личностным смыслом, преломляясь всем социальным и профессиональным опытом педагога» [8].

Проблема представлений в психологической науке отражена максимально нечетко, о чем свидетельствует наличие полярных подходов к определению концепции представления и образа:

- представление как процесс (Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, И.С. Якиманская);
- представление как продукт (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер);
- представление как уровень психического отражения (Л.М. Веккер);
- представление как модель (репрезентация) (А. Ричардсон, Р. Гордон).

Наличие множества теоретических подходов к исследованию феномена представлений затрудняет не только выделение структурных компонентов, но и определение того, с какими психическими процессами оно связано (память, воображение или мышление). К. Прибрам указывал: «Психический образ трагически невидим», имея в виду его психическую структуру [цит. по 9].

Теоретико-методологический анализ работ показал, что представление – это сложное многоуровневое психическое образование, содержание которого обуславливают такие психические процессы, как память и перцепция, использующие два вида кодирования и хранения информации – сенсорно-образный и вербально-лексический. Исходя из этого, под об-

разом ребенка с ОПФР в представлениях субъектов образовательного процесса понимается совокупность бытовых и научных компетенций об особенностях ребенка с ОПФР, комплекс социальных установок и стереотипов, формирующийся в сознании педагога и актуализирующийся в процессе педагогического взаимодействия с ребенком ОПФР. Другими словами, образ ребенка с ОПФР в представлениях педагогов является суммой отражения реальных черт ребенка с ОПФР, воспринимаемого педагогом, и предшествующего собственного опыта педагога по взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

В.Л. Ситников указывал, что предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или эталоны, которые соединяются с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным или абсолютным, так как образ – это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность [8, с. 18].

Э. Берн [2] отмечал, что от того, насколько полно и точно образ соответствует реальности, как раз и зависит успешность человеческой деятельности. Так мы можем говорить о том, что эффективность педагогического взаимодействия при реализации принципа инклюзии в образовании весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагогов о личности обучающегося с ОПФР.

Образ обучающегося с ОПФР в представлениях педагогов относится к категории социально-перцептивных образов и поэтому обладает всеми характеристиками Ты-образов, при этом можно выделить ряд специфических. В структуре образа обучающегося с ОПФР в представлениях педагога можно выделить как реальные структуры отражения объекта, так и субъективные, которые выделяет педагог, хотя реально эти черты и качества могут и не присутствовать у ребенка. Для большей наглядности структура образа обучающегося с ОПФР представлена на рисунке 1.

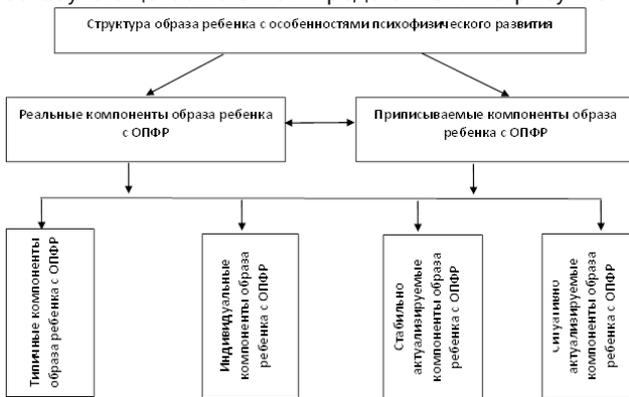


Рисунок 1. – Структура образа обучающегося с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов

Реальные и субъективные структуры разделяются на типичные (это те характеристики, которые выделяют у объекта большинство) и индивидуальные (выделяемые единичными мнениями). Из рисунка видно, что реальные и приписываемые черты образа ребенка с ОПФР могут быть в сознании субъекта познания

постоянными вне зависимости от условий и ситуаций восприятия образа, а также ситуативно возникающими, детерминированными определенными обстоятельствами. Постоянные компоненты образа ребенка с ОПФР являются базой и основой структуры образа, а ситуативные определяют динамику и трансформацию образа во временном аспекте. Структура образа обучающегося с ОПФР представлена в сознании субъектов образовательного процесса в виде «схемы» и поэтому не осознается в процессе педагогического взаимодействия. Опираясь на исследования образа человека В.Л. Ситникова, можно выделить структурные компоненты образа ребенка с ОПФР: волевые, деятельностные, интеллектуальные, конвенциональные, поведенческие, социальные, телесные, эмоциональные, метафорические, амбивалентные.

Каждый из компонентов образа имеет свою характеристику, позицию, значение для восприятия образа. При этом эмоциональные и социальные характеристики более значимы, чем остальные. Формирование образа ребенка с ОПФР достаточно тесно связано с собственным Я-образом педагога, являющимся неотъемлемым компонентом педагогического сознания.

Представления у педагогов об образе обучающегося с ОПФР возникают не «с чистого листа», а на основе личного опыта, предыдущих ощущений и восприятий, архетипов бессознательного, сличения с другими. Исследования показывают, что создание образов, в том числе представлений, и оперирование ими является фундаментальной особенностью интеллекта. Значит, представления об обучающихся с ОПФР возникают на основе уже имеющегося знания. Они формируются на основе общих для всех значений предметов, средств и способов деятельности, в которых отражено и выражено знание закономерностей объективного мира. Именно знание опосредует отношение педагога к обучающимся с ОПФР. Вступая в отношения, педагог уточняет это знание в ходе процесса по формированию представления, лежащего уже на более высоком уровне обобщения по сравнению с предыдущим знанием. Но процесс формирования представления опирается не только на отношение между субъектами образовательного процесса, но и на отражение окружающей педагога действительности.

Через отношение к обучающемуся с ОПФР появляется смысл, то есть отрефлексируемое отношение, которое запускает процесс отражения как рефлексию отражаемого объекта. В результате этого формируется осмысленный образ, то есть представление. В отношении, через отношение к отражаемому создается представление, и через отражение создается отношение. В первичном образе закладывается значение, так как любое восприятие осмысленно, и в дальнейшем значение является фундаментом, на котором базируется представление. Мы согласны с С.Л. Рубинштейном [7], что представление как образ всегда наполнено личностным смыслом, значимостью для субъекта. С.Л. Рубинштейн [там же] подчеркивает, что образ не может быть обособлен от предмета, не может быть отделен

от процесса отражения, от познавательной деятельности субъекта. Согласно его позиции, отражение надо толковать не как дублирование, копирование, а как рефлектирование в другое, то есть, как явление другому.

Теоретический анализ проблемы восприятия ребенка педагогом показал, что в их сознании он находит отражение не только как образ ребенка, но и как ученика. Исследования С.И. Гусевой [4] выявили, что при описании образа обучающегося, вне зависимости от его академической успеваемости, на первое место в структуре образа выходят когнитивные характеристики, в то время как при описании просто образа ребенка не зависимо от возраста – на первом месте социальные и эмоциональные характеристики. А.А. Леонтьев [5] отмечал, что представления об ученике формируются у учителя, наполняясь личностным смыслом, преломляясь всем социальным и профессиональным опытом педагога. В работах таких исследователей, как Б.Г. Ананьев [1] и А.А. Бодалев [3], подчеркивается влияние характера деятельности на структуру представлений, когда одни признаки подчеркиваются, усиливаются, а другие затушевываются и редуцируются.

Результаты эмпирических исследований, полученные А.А. Бодалевым [3], до сих пор остаются востребованными и берутся за основу многими учеными. Так, в своем эксперименте он отмечал, что респонденты (учителя), воссоздавая по памяти облик известных им учеников, крайне схематично и отрывочно описывают их физический облик, хотя в то же время осанку, мимику и жестикуляцию описывают достаточно детально и точно, почти давая одинаковый результат с педагогами, которые описывают образ при непосредственном восприятии ученика. Эти данные нашли подтверждение и в исследованиях В.Н. Козиевой. По ее мнению, у учителей выявлен весьма упрощенный образ ученика, Н.М. Божко полагал, что учитель ориентируется на отдельные характеристики обучающихся, имеет дело не с реальными учениками, а с упрощенными их моделями [6, с. 407]. За пределами понимания педагога остаются устремления обучающихся, их интересы, личностные качества, ценностные ориентации. А.А. Реан отмечал, что с увеличением педагогического стажа неадекватность понимания учеников учителем имеет тенденцию к усилению, правильность понимания педагогом мотивации учения отрицательно коррелирует с педагогическим стажем.

С целью определения типичных характеристик образа обучающегося с ОПФР в представлениях педагогов было проведено эмпирическое исследование. Респондентами выступил 191 педагог, из них 91 – будущие педагоги, 45 – учителя учреждений общего среднего образования и 55 – воспитатели дошкольных учреждений. Средний возраст респондентов – 30 лет. В качестве диагностического инструментария выступила вербальная часть методики В.Л. Ситникова «СОЧ(И) – Структура образа человека (иерархическая)» [8]. В ее основе лежит методика «20 высказываний» (М. Кун и Т. Макпартлэнд, 1954). Респондентам

были даны бланки, в которые требовалось записать 20 слов и словосочетаний для определения термина «обучающийся с особенностями психофизического развития». По результатам был сделан контент-анализ, с помощью которого были выделены основные характеристики образа обучающегося с ОПФР и частота их встречаемости в анкетах респондентов. Нами было выделено 58 характеристик.

Исследования В.Л. Ситникова по изучению образа человека позволили нам выделить в структуре образа обучающегося с ОПФР следующие структурные компоненты: В – волевые, Д – деятельностные, И – интеллектуальные, К – конвенциональные, П – поведенческие, С – социальные, Т – телесные, Э – эмоциональные, М – метафорические, А – акизитивные. Каждый компонент имеет свои характеристики, значимость и вес в создании образа. Так, например, для педагогов наибольшую значимость представляют интеллектуальные, поведенческие и деятельностные компоненты структуры. Стоит заметить, что при качественном анализе данных в типичном образе обучающегося с ОПФР отсутствуют акизитивные, волевые, метафорические.

По результатам эмпирического исследования в структуре образа обучающегося с ОПФР респонденты выделили следующие характеристики:

конвенциональные (ребенок с нарушением слуха, ребенок с нарушением зрения, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата, ОВЗ, ребенок с особенностями в развитии, ребенок с интеллектуальной недостаточностью, РДА; личность такая, как и мы; нуждается в медицинской помощи, нуждается в помощи педагога-психолога, социального педагога, ребенок с нарушениями речи, инвалид);

деятельностные (ребенок нуждается в помощи, медлительный, несамостоятельный, нуждается в уходе, низкая работоспособность, быстрая утомляемость);

интеллектуальные (ребенок с нарушением психики, отстающий ребенок, гений, уникальный, любознательный, трудности в обучении, недостаточно образованный, обучающийся через игру);

поведенческие (ребенок со странностями, ласковый, особенности в поведении, гиперактивный, истеричный, агрессивный);

социальные (беззащитный ребенок, ребенок не такой, как все, особый взгляд на мир; ребенок, к которому нужен особый подход; замкнутый, его круг узкий, общение только с детьми с ОПФР, требует внимания, доверчивый, миролюбивый, искренний, стеснительный, одинокий, общительный, ребенок в своем мире, отрешенный; ребенок, отвергнутый, непринятый обществом; не может вести полноценную жизнь в обществе);

телесные (ребенок с серьезным заболеванием, с дефектами, слабый ребенок, ребенок с отклонениями в развитии, больной ребенок, отстающий от нормы, выделяется среди детей с нормой);

эмоциональные (ребенок, нуждающийся в любви; ребенок, нуждающийся в поддержке; ребенок,

нуждающийся в любви близких; эмоционально неуравновешенный, ребенок переживающий, добрый, жизнерадостный, неуверенный в себе, тревожный, несчастный, жалкий, имеющий низкую самооценку).

Сложившийся образ обучающегося с ОПФР определяет возможность предвосхищения тех или иных поступков обучающегося и тенденций его развития. Этот образ отражает отношение педагога к ребенку и побуждает педагога к тем или иным действиям, регулирует содержание и форму педагогических воздействий, направляет и корректирует их. Одним из важных этапов качественного анализа данных явилось выявление отрицательной и положительной модальности характеристик типичного образа обучающегося с ОПФР. Для выявления модальности характеристик был использован метод экспертной оценки (рисунок 2).

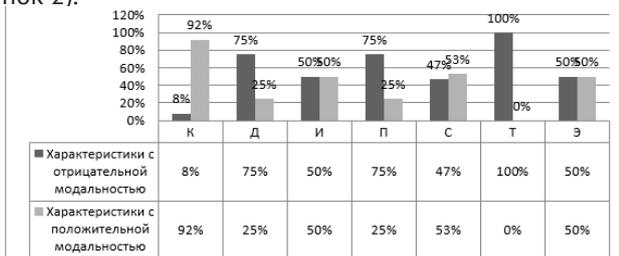


Рисунок 2. – Структура типичного образа обучающегося с ОПФР

Из диаграммы видно, что наибольшее количество характеристик с положительной модальностью выделено респондентами в конвенциональном компоненте. В телесном компоненте выделены только характеристики с негативной модальностью. Интересными являются результаты по интеллектуальному компоненту: он имеет равное количество характеристик с положительной и отрицательной модальностью. В поведенческом компоненте респонденты выделили большинство отрицательных характеристик, как и в деятельностном. В.Л. Ситников указывал, что при формировании образа ребенка в сознании педагога он наполняется личностным смыслом, детерминируется социальным и профессиональным опытом педагога. В связи с этим представления об образе обучающегося с ОПФР у педагогов весьма субъективны и ситуативны, так как актуализируются при разных обстоятельствах, условиях и с разной целью.

Типичный образ обучающегося с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов имеет практически одинаковое количество характеристик с положительной модальностью (52%) и с отрицательной (48%). Такой результат может объясняться неоднородностью состава респондентов – будущие педагоги, воспитатели учреждений дошкольного образования, учителя учреждений общего среднего образования. Образ учащегося с ОПФР складывается в сознании педагога, определяется уровнем знаний об обучающихся с ОПФР в целом и конкретных детях, с которыми педагог работал. Значительную долю выборки составляли будущие педагоги, которые имеют теоретический и обобщенный образ ученика, у них отсутствует собственный опыт педагогической деятельности с

детьми с ОПФР. Еще одна часть респондентов – это воспитатели учреждений дошкольного образования, в образовательном процессе этого уровня превалирует игровая деятельность, которая базируется на взаимодействии педагога и ребенка. Именно поэтому воспитатель наиболее значимыми компонентами будет считать деятельностный и поведенческий компоненты.

Результаты эмпирического исследования указывают на необходимость совершенствования профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации принципа инклюзии и включения обучающихся в образовательный процесс. В образовательных программах повышения квалификации, которые реализуются в Витебском областном институте развития образования, рассматриваются вопросы социально-педагогического и психологического сопровождения обучающихся с ОПФР. На повышении квалификации педагогические работники адресно знакомятся с психолого-педагогическими особенностями обучающихся с ОПФР, созданием инклюзивных и специальных условий, эффективными методами и приемами обучения различных категорий обучающихся с ОПФР. В межкурсовой период проводятся обучающие курсы, научно-практические конференции, круглые столы, на которых рассматриваются темы образовательной инклюзии.

Таким образом, в поле психологических исследований отсутствуют комплексные работы, посвященные изучению образа обучающегося с ОПФР в представлениях педагогов. Представления являются не только системами хранения знаний, но и средствами познания. Они являются когнитивными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, моделями), сквозь которые или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Дальнейшие движения и действия задают новый означенный смысл; действия и образ означаются, происходит уточнение старых представлений памяти и пространственных представлений, а также создаются новые представления в результате синтеза последовательно растянутых во времени отражений с их последующей непрерывной обработкой. Исследования в данном направлении будут способствовать эффективной работе по трансформации и преобразованию стереотипов в отношении обучающихся с ОПФР.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: «ЛГУ», 1969. – 339 с.
2. Берн, Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – СПб.: «Попурри» 2008. – 448 с.
3. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та,

1982. – 200 с.

4. Гусева, С.И. Образ математически одаренного ученика в сознании педагога : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / С. И. Гусева – СПб., 2000. – 181 л.

5. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: «Педагогика», 1983. – Т. 2. – 261 с.

6. Рёгуш, Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л. А. Рёгуш, А. В. Орлова [и др.] – СПб.: Питер, 2010. – 414 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2017. – 328 с.

8. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.

9. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004 – 384 с.

Дата поступления в редакцию: 14.03.2023

УДК 373.2:005.62

ИГРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эрдман Мария Андреевна

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования и повышения игровой компетентности педагогов учреждений дошкольного образования. Приведены данные исследования представлений воспитателей о целях развития игровой деятельности детей. Анализируется специфика влияния профессиональной деятельности педагога на его отношение к игре ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: игровая компетентность педагога, качество дошкольного образования, организация и развитие игровой деятельности, ценностное отношение к игре, подготовка и повышение квалификации педагогов.

Abstract. The article deals with the problem of formation and improvement of the game competence of teachers of preschool education institutions. The results of an empirical study on the development goals of children's play activity are presented. The specifics of the influence of a teacher's professional activity on his attitude to the game of preschool children are analyzed.

Keywords: the game competence of the teacher, the quality of preschool education, the organization and development of gaming activities, value attitude to the game, training and advanced training of teachers, the position of the educator in the game.

Развитие современного дошкольного образования тесно связано с непрерывным ростом требований к профессиональной компетентности педагога, что в свою очередь говорит о необходимости углубленного изучения проблемы повышения качества подготовки воспитателей, в частности, по вопросу формирования и развития игровой деятельности.

Исследования, посвященные проблеме формирования компетентности педагога в области развития игровой деятельности ребенка дошкольного возраста, показывают, что ученые затрагивают различные ее аспекты (таблица).

Аспект игровой деятельности	Подходы
Игровые умения воспитателя	Р.И. Жуковская, Д.В. Мендже-рицкая, Н.С. Новоселова
Игровая позиция как личностное образование	Н.П. Анিকেева [1], Е.В. Груздова, О.В. Солнцева, А.И. Тимонин
Направленность воспитателя на игру	Е.А. Панько, Е.О. Смирнова [5]
Компетентность во взаимодействии с ребенком	Т.Л. Корженевич

Таблица. – Концептуальный подход к исследованию игровой компетентности педагога

Однако следует отметить, что большинство педагогов дошкольного образования имеет стереотипное представление об игре как о специально организованной форме, ее потенциал остается нераскрытым в полной мере. В настоящее время большинство специалистов, родителей делают акцент на познавательном развитии ребенка, так как эта деятельность традиционно считается более важной и полезной. Образовательные достижения и приоритет занятий вытесняют игру из жизни детей. Чаще всего в режиме дня можно увидеть использование игровых методов и приемов. Свободная игра детей уходит на второй план, что противоречит Кодексу Республики Беларусь об образовании, где закреплено, что основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие. В Конвенции о правах ребенка (статья 31) также зафиксировано право ребенка на игру: «Каждый ребенок имеет право на игру [...] взрослые, в том числе государственные структуры, ответственны за соблюдение этого права...». Вместе с тем, данное право нарушается значительно чаще, чем другие права ребенка.

С целью изучения представлений педагогов о значимости игровой деятельности для развития лично-