

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена актуальная проблема – изучение особенностей динамики профессионально важных качеств педагога (ПВК) инклюзивного образования. Автором раскрываются уровни сформированности ПВК и их своеобразие на разных этапах становления профессионала.

Инклюзивное образование, профессионально важные качества педагога, их структура.

The article presents an urgent problem – studying the features of the dynamics of professionally important qualities of the teacher (STC) of inclusive education. The author reveals the levels of formation of STC and their originality at different stages of becoming a professional.

Inclusive education, professionally important qualities of the teacher, structure.

Введение.

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования, он рассматривается как один из возможных подходов к разработке социальных, психологических и педагогических условий, необходимых для реабилитации детей с проблемами в развитии. В современной практике инклюзивного образования отмечается недостаточная сформированность профессионально важных качеств (ПВК) педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагоги нуждаются не только в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, но и необходимости формирования профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования [6].

Меняющиеся образовательные парадигмы, растущая интегративность образовательного пространства, открытость, приводящая к совместному существованию разнообразных моделей и технологий образования, – все это довольно резко изменяет представление о том, какие профессиональные характеристики современного педагога следует считать действительно значимыми.

Вместе с тем, анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что педагоги-практики испытывают значительные трудности в организации и осуществлении инклюзивного образования детей, следовательно, необходима пропедевтическая теоретическая и практическая подготовка будущего педагога, ориентирующегося в вопросах инклюзивного образования. Сложность решения данной проблемы обусловлена отсутствием в вузе системы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию как значимого компонента формирования их готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзии [1].

Профессионально важные качества представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также

физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. С одной стороны, профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с другой – они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями; человек в ходе труда изменяет и самого себя [10].

Профессионально важными качествами могут выступать не только психические, но и вневпсихические свойства субъекта (конституциональные, соматические, нейродинамические и т. д.). По мнению В. Д. Шадрикова, профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они являются узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

Основная часть.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционной педагогической деятельности, тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и другими видами деятельности, направленной к одной цели – содействию человеку с ограниченными возможностями здоровья в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования [3], [4].

Для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями необходимы специалисты, получившие специальное дефектологическое образование, фундаментальную теоретическую и практическую подготовку [5]. Педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен обладать системой общетеоретических и специальных профессиональных знаний, совокупность и широта которых формирует у него представления о типологии и структуре отклоняющегося развития, о способах предупреждения и преодоления интеллектуальной либо физической

недостаточности, о методах психолого-педагогического воздействия.

Профессиональный опыт дефектолога обеспечивает ему профессиональную деятельность в различных коллективах, социальных группах – учащихся, воспитанников и их родителей, студентов, коллег, молодежных групп, конфессиональных и общественных (в том числе родительских) организаций, обществ, объединений и др. Подготовка таких специалистов представляет особую сложность. Эта сложность определяется не только многообразием предметного пространства, составляющего сферу профессиональной деятельности дошкольного дефектолога, но и связанной с его (предметным пространством) необходимостью овладения будущими специалистами широким спектром психолого-педагогических дисциплин предметной подготовки применительно к различным категориям детей с отклонениями в развитии [2]. Такая сложность обусловлена особенностями организации целостного образовательного процесса такой подготовки. Это объясняется спецификой профессии дефектолога, находящей отражение в образовательной программе. Особое внимание придается не только формированию у будущих специалистов некоторой суммы знаний, умений и навыков, но и формированию профессионально-этических и социально-психологических аспектов профессиональной деятельности, связанных с изменениями в инклюзивном образовательном пространстве.

В течение 2012–2014 гг. нами было предпринято изучение ПВК педагога инклюзивного образования [3], [4]. В констатирующей части исследования участвовало 1500 педагогов специальных и общеобразовательных учебных заведений – оптанты, адаптанты, интерналы и мастера. Нами использовались методы наблюдения и экспертной оценки, анализ документации, методы анкетирования, интервьюирования и опроса. Была проведена экспертная оценка профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования.

Нами были условно выделены следующие уровни сформированности ПВК педагога инклюзивного образования:

- оптимальный уровень характеризуется полным объемом сформированности профессионально важных (необходимых и значимых) качеств, педагог способен к их критическому переосмыслению, творческому изменению. Сформированные ПВК обеспечивают наиболее оптимальное социальное и профессиональное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;
- продвинутый уровень характеризуется достаточным объемом сформированности профессионально важных (преимущественно значимых) качеств. Сформированные ПВК обеспечивают социально-адаптивное поведение и достаточно продуктивное профессиональное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;
- допустимый уровень характеризуется недостаточным объемом профессионально важных качеств. Частично сформированы преимущественно

значимые ПВК. Они обеспечивают социально-адаптивное поведение и достаточно профессиональное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;

- критический уровень характеризуется начальной стадией формирования профессионально важных качеств. Возможно преобладание недопустимых ПВК. Деадаптивное поведение не обеспечивает оптимальное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования [7], [8].

Анализ полученных результатов показал, что среди необходимых ПВК наиболее существенными являются: направленность на работу в условиях инклюзивного образования, умения и навыки продуктивного педагогического общения. Среди значимых качеств можно выделить умение изменять свое поведение в зависимости от сложившейся ситуации. Недопустимыми качествами педагога инклюзивного образования являются: трудности взаимодействия в коллективе, недостаточно высокий уровень эмпатии, конфликтность. Наиболее высокие совпадения с оценкой экспертов отмечены у педагогов специального образования, однако уровень сформированности ПВК не позволяет в полной мере осуществить профессиональную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования. Анализ данных ПВК у педагогов специальных образовательных учреждений показывает, что они (ПVK) более всего приближены к эталонным ПВК педагога инклюзивного образования [9].

На стадии оптации ведущими являются преимущественно ПВК, связанные с деятельностью определенных анализаторов (способность к быстрой перестройке двигательных навыков, умение быстро и правильно читать с дисплея, способность к оценке замедления движения). На стадии адаптации к такому относятся: соблюдение моральных норм поведения, способность к долгому пребыванию в одиночестве и отсутствию возможности общения, а также умение узнавать и различать цвета, т. е. преимущественное значение приобретают ПВК, связанные с конвенциональным поведением и фрустрационной толерантностью. На стадии интернализации наиболее значимыми являются: способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе и эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения. Сходный выбор демонстрируют и педагоги-мастера.

Статистически наиболее значимые результаты с использованием коэффициента Спирмена получены при сравнении данных ПВК между данными студентов и педагогов общеобразовательных учреждений ($r=0,82$, $p \leq 0,01$), а также между данными педагогов общеобразовательных учреждений и обобщенными результатами изучения ПВК ($r=0,93$, $p \leq 0,01$).

Наибольшее количество испытуемых с оптимальным уровнем ПВК отмечается на стадиях интернализации (20 %) и мастерства (32 %). Критический уровень в большей степени представлен у оп-

тантов (25,5 %) и интерналов (26,6 %). Следовательно, наиболее уязвимыми оказываются педагоги на стадии оптации и интернализации.

Наиболее значимые статистические различия отмечены между результатами оптантов и адаптантов ($r = 0,88$, $p \leq 0,01$), а также интерналов и мастеров ($r = 0,77$, $p \leq 0,01$). Следовательно, с увеличением профессионального стажа педагогической деятельности достоверно изменяется и динамика ПВК.

Полученные результаты позволяют отметить, что с увеличением стажа педагогической деятельности наибольшую значимость приобретают такие ПВК, как: умение работать в коллективе, конвенциональность поведения, фрустрационная толерантность.

Качественная характеристика ПВК педагога инклюзивного образования представлена ниже.

Оптимальный уровень ПВК педагога инклюзивного образования характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей, отмечается полный объем освоения профессионально важных качеств с их творческим переосмыслением. Характерно адекватное использование паттернов копинг-поведения в проблемных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью. Отмечается широкий, гибкий, мобильный репертуар совладающего поведения, а также свободное освоение и создание собственных паттернов копинг-поведения. Педагогам свойственна выраженная наступательность в решении проблем, положительный профиль педагога инклюзивного образования, владение фундаментальными и прикладными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ, высокий или средний уровень фрустрационной толерантности, высокий уровень эмпатии.

Продвинутый уровень ПВК педагога инклюзивного образования характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, но не предполагает его творческого переосмысления и расширения. Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования в целом сформированы, но нуждаются в дополнении, обобщении, уточнении. Значимость профессиональной деятельности – умеренная, фрустрационная толерантность – средняя. У педагогов отмечается достаточно адекватное использование паттернов, копинг-поведение в проблемных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью за счет уже имеющихся паттернов копинг-поведения, им свойственна умеренная наступательность в решении проблем, связанных с профессиональной деятельностью. Присутствует положительный профиль педагога инклюзивного образования, владение фундаментальными и прикладными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ, средний уровень фрустрационной толерантности, высокий уровень эмпатии.

Допустимый уровень ПВК педагога инклюзивного образования характеризуется тем, что объем ос-

воения профессионально важных качеств является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов – низкая и умеренная. Фрустрационная толерантность преимущественно снижена, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания. Отмечается тенденция к отказу от деятельности при неудаче или чрезмерная наступательность в решении проблем. Характерен узкий, ригидный, неадекватный ситуации репертуар копинг-поведения. Отмечаются трудности освоения и использования новых паттернов копинг-поведения, нейтральный профиль педагога инклюзивного образования. Владение фундаментальными и прикладными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ, позволяет в целом справляться с профессиональными обязанностями. Репертуар совладающего поведения довольно узкий с использованием непродуктивных и относительно продуктивных стратегий совладания. Характерна конфликтность поведения, средний уровень фрустрационной толерантности и эмпатии.

Критический уровень ПВК педагога инклюзивного образования характеризуется их недостаточной сформированностью. Отрицательный профиль педагога инклюзивного образования: отмечается владение преимущественно прикладными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ. Отмечаются значительные трудности педагогического общения. Выполнение профессиональных обязанностей практически невозможно. Репертуар совладающего поведения узкий с использованием непродуктивных стратегий совладания. Педагогам свойственно дезадаптивное поведение и конфликтность, наблюдается преимущественно средний или низкий уровень фрустрационной толерантности. Уровень эмпатии низкий.

Выводы.

На основании полученных данных нами было разработано и реализовано содержание сопровождения формирования профессионально важных педагогов инклюзивного образования, а также разработаны, апробированы и внедрены технологии, гарантирующие качество подготовки педагогических кадров инклюзивного образования.

Психологическое сопровождение формирования ПВК педагогов инклюзивного образования включает горизонтальное (модули сопровождения) и вертикальное сопровождение (стадии становления профессионала), «диагональное» сопровождение в рамках формирования соответствующих структурных компонентов ПВК педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Проведены оценки эффективности внедрения системы психологического сопровождения педагогов инклюзивного образования с помощью методов многомерного математико-статистического анализа, ко-

торые показали наличие положительной динамики в полученных результатах. По данным контрольно-оценочного эксперимента отмечается рост как количественных, так и качественных показателей ПВК к осуществлению педагогической деятельности инклюзивного образования.

Литература

1. *Алехина, С. В.* Актуальный запрос на инклюзивное образование / С. В. Алехина // Материалы IV Международного теоретико-методологического семинара МГПУ. – М., 2012.
2. *Гендин, А. М.* Социокультурные аспекты функционирования педагогических кадров в системе специального образования / А. М. Гендин. – М., 2004.
3. *Денисова, О. А.* Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 81–90.
4. *Денисова, О. А.* Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №1. – Т. 4. – С. 109–112.
5. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н. Н. Малофеев. – М., 2010. – Ч. 1.
6. *Назарова, Н. М.* Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями / Н. М. Назарова // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – М., 1999. – С. 128–134.
7. *Поникарова, В. Н.* Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании / В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4(51). – Т. 1. – С. 130–133.
8. *Поникарова, В. Н.* Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В. Н. Поникарова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2014. – №1. – Т. 5. – С. 16–26.
9. *Поникарова, В. Н.* Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов / В. Н. Поникарова. – Череповец, 2011. – С. 48–59.
10. *Шадриков, В. Д.* Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации / В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1979. – С. 3–18.

УДК 37

Я. Н. Ферапонтова, Л. И. Бурова
Череповецкий государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются программа кружка и педагогические условия ее реализации с целью формирования этнической толерантности у детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования.

Этническая толерантность, младший школьник, дополнительное образование, внеурочная деятельность.

The paper considers the program of the scientific group and pedagogical conditions of its realization in order to form primary school children's ethnic tolerance in terms of additional education.

Ethnic tolerance, junior schoolchild, additional education, extracurricular activity.

Введение.

На современном этапе принципиально важным для дальнейшего существования и развития человека в нашей многонациональной стране становится толерантность, признание культурных и этнических различий. Без знания своих собственных культурных особенностей невозможно индивиду с уважением относиться к культурным различиям других. В связи с этим у подрастающего поколения к лицам других национальностей возникают опасность игнорирования, непонимания, безразличия, отстраненности, а нередко раздражения и агрессивности. Решение этой проблемы должно находить отражение в формировании и сохранении этнической толерантности у детей, начиная с начального звена.

Основная часть.

Термин этническая толерантность встречается во многих науках: философии, антропологии, социологии, психологии, педагогике. Понятие «этническая толерантность» включает в себя следующие термины: «толерантность» – с латинского *tolerantia* – терпение, терпимость к чему-либо [2, с. 6]; «этничность» (от греческого *ethnos* – «народ») – идентичность людей, основанная на общем происхождении и чувстве общинной солидарности [5, с. 219].

По мнению ряда ученых (С. М. Широкогорова, С. А. Арутюнова, Н. Н. Чебоксарова) «этнос» – исторически сложившаяся общность, характеризующаяся общим языком, культурой, особенностью быта, традициями, а также осознание своего единства и отличия от других общностей.