

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается краткий обзор проблематики профессиональной компетенции учителей инклюзивного образования, ценностно-смыслового отношения педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья, раскрываются основные компоненты структуры личности учителя, реализующего инклюзивное образование.

Профессиональная компетенция учителей, инклюзивное образование, профессионально-ценностные ориентации.

The article gives a brief overview of the issues of professional competence of teachers in inclusive education, value-sense attitude of teachers towards children with disabilities, reveals the basic components of the personality structure of teachers implementing inclusive education.

Professional competence of teachers, inclusive education, vocational value orientations.

Введение

В настоящее время одной из основных тенденций развития системы образования в Российской Федерации является инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Распространившиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили разработку в отечественной дефектологии теоретических подходов и экспериментальных исследований в данном направлении, том числе практически неразработанными оказались вопросы профессиональной компетентности учителей, реализующих инклюзивное образование.

Основная часть

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек – человек», основное содержание которой составляют взаимоотношения с людьми. Ее своеобразие заключается в том, что по своей сути она носит гуманистический, творческий и коллективный характер. За педагогической профессией исторически закрепились две функции: адаптивная, которая связана с приспособлением учащихся к конкретным требованиям социально-культурной ситуации, и гуманистическая, которая связана с развитием личности и творческой индивидуальности ребенка.

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 [1, с. 104].

Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности учителей инклюзивного образования – это создание условий для самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленные на становление культурного типа личности индустриального общества, информационного, т.е. современного [2, с. 59–60]. Учитель, готовящий-

ся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять такую систему профессионально-ценностных ориентаций, как: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с отклонениями в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с отклонениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. [3, с. 140].

Процесс инклюзивного образования – это двусторонний процесс активного взаимодействия учителя и учащихся с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников, в котором у каждой из сторон есть свои функции. Организация познавательной деятельности учащихся в целом зависит от личности учителя. Традиционно принято выделять два типа учителей: учитель-новатор и учитель-исполнитель.

Основная функция у учителя-исполнителя – это передача знаний, у которого складывается ощущение «все успел, все передал», установка к ученику «делай, как я говорю», то есть беспрекословное подчинение. В данной ситуации учитель добросовестно выполняет различные методические инструкции, нередко ждет подсказки, как ему работать. Некоторые стремятся к творчеству. Для учителя-исполнителя характерен авторитарный стиль общения: учитель над учеником. Всегда действует согласно инструкции, работает также как и до него, относиться к детям как объекту.

Учитель-новатор всегда находится в поиске, познает окружающий мир и действительность вместе с учащимися, работает в тесном контакте с коллегами. Он осмысливает, анализирует результаты своей работы и всего учебно-воспитательного процесса. У учителя-новатора и учащихся осуществляется взаимное духовное обогащение: ощущение после рабочего дня «как много я сегодня узнал». Учитель по-

стоянно находится в поиске нового стиля работы. Основной стиль общения такого педагога – демократический, то есть позиция учителя рядом с учеником. Учитель-новатор всегда действует сообразно педагогической ситуации и на основе педагогического анализа. Также хорошо знает психологию, методы научно-педагогического исследования, относится к детям как к субъекту своей деятельности.

Таким образом, учитель-новатор имеет свою научно-обоснованную программу, это учитель-исследователь, но необходимо отличать новатора от псевдоноватора, у которого могут быть новые методики, но его не интересует конечный результат обучения, а есть стремление выделиться в коллективе. Учитель-исполнитель ориентирован на традиционную методику обучения. В системе школьного обучения имеется необходимость в педагогах-исполнителях и учителях-новаторах, только побывав в роли исполнителя, учитель может стать новатором. Следовательно, в целом изменения в профессионально-педагогической деятельности учителя инклюзивного образования проявляются в достижении нового качества образования.

Изменение функциональных обязанностей также позволяет определить перечень необходимых профессиональных ролей учителя инклюзивного образования: координатор по специальным образовательным нуждам (дети с ограниченными возможностями здоровья), координатор проектной деятельности, координатор по интерактивным обучающим технологиям доступных детям с особыми образовательными потребностями, координатор по личностному и социальному образованию и образованию в области здоровья, координатор по социальной работе, координатор в области профессиональной ориентации и другими преимуществами такого распределения ролей является:

- возможность быстрого реагирования на меняющуюся ситуацию в системе специального и общего образования;
- постоянный характер обучения (подготовка и переподготовка педагогического коллектива может осуществляться непосредственно на рабочем месте);
- возможность организации командной работы учителей, осуществляющих инклюзивное образование;
- возможность внедрения и распространения опыта инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников;
- возможность учитывать индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы

Исходя из вышесказанного, основными компонентами структуры личности учителя, реализующего инклюзивное образование, являются:

1. Общепедагогические качества личности, такие как: верность научно-педагогическим взглядам на роль наследственности, среды, воспитания и собственной активности личности в процессе формирова-

ния личности; понимание причин и движущих сил развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья; состояние и профессиональная направленность личности; социально и профессионально-значимые свойства личности учителя (гражданственность, гуманизм, оптимизм, требовательность к себе и детям и др.).

2. Профессиональные качества: теоретическая и методическая подготовленность по специальности; психолого-педагогическая, теоретическая и практическая подготовка в области дефектологии; развитые педагогические особенности:

- перцептивные (умение проникать во внутренний мир ребенка с ограниченными возможностями здоровья, улавливать движения его психики, видеть психологическое состояние каждого ребенка);
- коммуникативные (позволяют устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися с ограниченными возможностями здоровья);
- конструктивные (способность предвидеть ход, развитие и результат учебно-воспитательного процесса);
- суггестивные (способность с помощью «волевого слова» добиваться нужного результата);
- эмоциональная устойчивость (способность управлять своим психическим состоянием, чувствами, поведением);
- дидактические (умение излагать теоретически и практический материал ясно, четко, доступно, интересно, вызывать мысленную активность, вносить новое в учебно-воспитательный процесс);
- организаторские (способность организовывать учащихся, вовлекать в различные виды деятельности, создавать коллектив, организовывать собственную деятельность (четкость, собранность, дисциплинированность);
- научно-познавательные или академические (способность к овладению информацией, знаниями в соответствующей области науки);
- креативные (способность к творчеству).

3. Индивидуальные (педагогические) качества: педагогическая направленность психических процессов, развитие педагогического мышления и памяти, эмоциональная отзывчивость (эмпатия), рефлексия и др.

Указанные компоненты структуры личности педагога инклюзивного образования будут способствовать развитию профессионально-личностной готовности учителя к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Логинова Е.Т. Специальное (коррекционное) образовательное учреждение как ресурсный центр для оказания консультативной поддержки // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №1 (62). С. 104–107.
2. Поникурова В.Н., Денисова О.А., Жаркова Е.А. Особенности формирования профессионально значимых качеств педагогов инклюзивного образования // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists "SCIENTIFIC GENESIS" European Association of pedagogues and psychologists "Science". 2014. С. 59–65.

3. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского государственного областного педагогического университета. Сер.: «Педагогика». 2009. № 6. С. 140–144.

References

1. Loginova E.T. Spetsial'noe (korrektsionnoe) obrazovatel'noe uchrezhdenie kak resursnyi tsentr dlia okazaniia konsultativnoi podderzhki [Special (correctional) educational institution as a resource centre to provide Advisory support]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets state University], 2015, no. 1, pp. 104–107.

2. Ponikarova V.N., Denisova O.A., Zharkova E.A. Osobennosti formirovaniia professional'no znachimyykh kachestv pedagogov inkluzivnogo obrazovaniia [European Association of pedagogues and psychologists «Science»]. Zheneva, 2014. pp. 59–65.

3. Iakovleva I.M. Professional'no-lichnostnaia gotovnost' pedagoga k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Professional-personal readiness of the teacher to work with children with disabilities] *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya "Pedagogika"* [Bulletin of Moscow state regional University. Series "Pedagogy"], 2009, no. 6, pp. 140–144.

УДК 37.042.2

Д.А. Бычковский
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
Ю.А. Фесенко
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ 7–11 ЛЕТ С ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ К ШКОЛЕ

Представленная статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем педагогики и детской психоневрологии – влиянию эмоциональных нарушений, в частности: тревожно-фобических расстройств у учащихся начальной школы на возможности их успешной адаптации к школе. Представлены основные факторы, выявленные в результате психологического обследования, которые обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и школьной деятельности. Отмечена роль педагога в преодолении проявлений тревожно-фобического расстройства у детей.

Тревожно-фобические расстройства, страхи, отношения, социальная адаптация, семья, школа.

The article is focused on one of the most urgent problems of pedagogy and children's Psychoneurology, i.e. the influence of emotional disorders, particularly anxiety and phobic disorders in elementary school students, on their successful adaptation to school. The main factors which were identified in the psychological research and determine the dynamics of successful adaptation or disadaptation of the personality of the child in the process of communication and school activities are defined. The role of the teacher in overcoming the manifestations of anxiety and phobic disorders in children is noted.

Anxiety-phobic disorders, fears, relations, social adaptation, family, school.

Введение

В последние годы значительное внимание специалистов в области детского здоровья уделяется проблеме тревожно-фобических расстройств в детском возрасте [3]–[5], [7], [16]. Актуальность исследования эмоциональных нарушений в детском возрасте связывается с увеличением распространенности данных клинических проявлений среди нервно-психических расстройств детского возраста. Оценка распространенности тревожно-фобических расстройств в детском возрасте по данным разных авторов различается (от 2 до 10–15 %). Анализ статистики по Санкт-Петербургу показывает популяционный рост процента данной патологии [7]. При этом ряд авторов отмечает встречаемость тревожно-фобических расстройств как самостоятельной патологии [2], [6] и др. Реактивные состояния и неврозы занимают одно из ведущих мест в нервно-психической заболеваемости детей. К ним относятся формы, характеризующиеся преобладанием страхов

(фобий). Установлено, что расстройства в виде тревожности в разные периоды детства встречаются примерно в 10–15 % случаев [8]. Практически для всех тревожных расстройств общим является состояние страха, беспокойства или тревоги, которые значительно нарушают образ жизни ребенка, особенно в отношении его обучения в школе. Достоверно показано, что в возникновении нервно-психических расстройств значительную роль играют факторы психогенного характера, микро- и макросоциальной среды [4], [8], [9], [12]. У детей с тревожно-фобическими расстройствами были изучены роль нейрофизиологической основы невротического реагирования [1], [16], механизмы возникновения и течения тревожно-фобических расстройств, влияние семейного окружения, в частности – типов патологического воспитания [12], [17], значение данной патологии для социально-психологической адаптации ребенка [3], [7], [11]. Одним из симптомов тревожного расстройства у ребенка часто оказывается