

УДК 376.1:371.13
ББК 4420.242+4420.421

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Герасименко Юлия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально-личностная готовность; условия инклюзивного образования; личностная и учебно-дисциплинарная модель взаимодействия.

АННОТАЦИЯ. Цель исследования заключается в определении профессионально-личностной готовности педагога к работе с учащимися в инклюзивном классе. Многочисленные исследования показывают, что успех реализации инклюзии зависит от положительного отношения к ней учителей и профессионально-личностной готовности. Работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности педагога общеобразовательной школы, включает социально-педагогическую, реабилитационную, консультативно-диагностическую, психотерапевтическую, коррекционную работу. Для обучения разных категорий детей необходим педагог с определенной ментальностью и высоким уровнем профессиональной компетентности. В статье уточняется понятие «профессионально-личностная готовность педагога» с позиции инклюзивного образования. Выявлены общие особенности профессионально-личностной готовности педагога, работающего с разными категориями детей. С рамках компетентного подхода готовность педагога к реализации профессиональной деятельности в инклюзивном образовании рассматривается как интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты. В результате исследования у большинства педагогов отмечается несформированность перечисленных компонентов профессионально-личностной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Представленные данные могут быть использованы в процессе развития и гармонизации структурных компонентов готовности педагога в условиях реализации инклюзивной практики.

Gerasimenko Yulia Alekseyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROFESSIONAL AND PERSONAL PREPARATION OF TEACHERS TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

KEY WORDS: professional and personal preparation; conditions of inclusive education; personal and academic interaction model.

ABSTRACT. The aim of the study is to define the degree of professional and personal preparation of a teacher to work with students in inclusive education. Numerous researches show that the success of realization of inclusion depends on the teachers' positive attitude to it and on their professional and personal preparation. The work of the teacher in the inclusive classroom goes beyond the traditional activities of a teacher of a secondary school and includes social education, rehabilitation, diagnostic, psychotherapeutic and rehabilitative work. Training different categories of children needs a teacher with certain mentality and a high level of professional competence. The article further specifies the concept of "professional and personal preparation of the teacher" from the position of inclusive education. It reveals the general features of professional and personal preparation of the teacher working with different categories of children.

Within the framework of competence-based approach, preparation of the teacher for the realization of his professional activity in inclusive education is treated as integrated person-centered education including motivational and value-oriented, operational, active, reflexive and evaluative components. The undertaken research shows that with the majority of teachers the above mentioned components of preparation to work in the conditions of inclusive education have not been properly formed. The presented material can be used in the process of development and harmonization of structural components of preparation of the teacher to work in the conditions of realization of inclusive practice.

Рассматривая образование через призму инклюзии, необходимо отметить изменение представления о ценности каждого учащегося и необходимости пересмотра самой системы образования. Наша страна не стоит на месте в решении этого вопроса, а активно движется к воплощению идей инклюзивного образования,

хотя школы в большинстве своем не имеют достаточных условий и ресурсов для реализации данного процесса (нет методической, материальной, кадровой и другой базы). Для современного педагога инклюзия представляет собой содержательно-конструктивные барьеры, требующие сформированности определенных компетенций для их пре-

одоления. В настоящее время назревает проблема изучения и оптимизации профессионально-личностной готовности педагогов, повышение профессионально-педагогической компетентности, мобильности педагога, работающего в условиях внедрения инклюзивного образования [6; 7; 8; 9]. Под условиями инклюзивного образования будем понимать присутствие разных категорий учащихся в классе общеобразовательной школы (детей с особыми образовательными потребностями, детей-билингвистов, с разными национальными традициями, одаренных детей, детей с девиантным поведением и др.), что требует особого (инновационного) организационного и содержательного наполнения процесса образования. Актуальность рассмотрения данной проблемы определяется тем, что использование коррекционных технологий, инновации в образовательном процессе, качество взаимодействия с субъектами образования становятся, с одной стороны, показателем уровня компетентности педагога, его профессионально-личностной готовности, а с другой – действенным средством реализации инклюзии, одним из наиболее эффективных условий ее совершенствования.

Этот сложный процесс требует организационных, содержательных и ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия субъектов образования. Профессиональная позиция специалистов должна быть направлена на поддержку, помощь каждому ученику в освоении учебной программы. Комплекс серьезных изменений предполагает пересмотр роли учителя, изучение, совершенство и оптимизацию ценностных установок, профессионально-личностной направленности и готовности педагога, работающего с разными категориями детей.

Многочисленными исследованиями доказано, что высокий профессионализм педагога зависит от наличия не только профессиональных компетенций, необходимых для работы, но и определенных личностных качеств (эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, перцептивные умения, креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы) [1, с. 10-11].

Понятие «профессионально-личностная готовность» выступает стержневым компонентом деятельности, обеспечивающим ее качество и результативность, и включает следующие конструкты: «личность», «направленность личности», «профессиональ-

ная направленность личности», «педагогическая направленность личности».

По определению Г. А. Репринцевой, профессионально-личностная направленность педагога представляет собой интегральную характеристику личности, объединяющую в себе ценностные ориентации педагога, его профессионально-педагогические позиции и установки относительно воспитания детей [5, с. 1]. Н. Н. Васягина, Н. Ю. Марчук подробнее рассмотрели и описали компоненты, входящие в профессионально-личностную направленность, которую определяют как интегративный конструкт личности, организующий и направляющий профессиональную активность и жизнедеятельность субъекта, образованный системой смысловых отношений, ценностей, установок, мотиваций и Я-концепции, отражающий специфику профессиональной деятельности [3, с. 6-8]. Поскольку наша работа посвящена изучению профессионально-личностной готовности педагогов в условиях инклюзивного образования, подробнее остановимся на рассмотрении специфики профессиональной деятельности данных специалистов.

Работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, присущей педагогам общеобразовательных школ, тесно переплетается с различными видами психолого-педагогической деятельности: социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и др. Для обучения детей с особыми образовательными потребностями необходим педагог с определенной ментальностью и высоким уровнем профессиональной компетентности.

Многие исследователи (Ю. В. Братчикова, Н. Н. Васягина, Ю. Е. Водяха, Ю. А. Герасименко, Г. А. Репринцева, Е. А. Казаева, Н. Ю. Марчук) приходят к выводу, что структура профессионально-личностной направленности представляет собой единство двух взаимодействующих блоков: личностного и профессионального. Личностный блок образован совокупностью таких устойчивых личностных образований, как индивидуальные смысловые и ценностные ориентации, установки, ожидания и мотивация субъекта, его Я-концепция. Перечисленные конструкты задают активность субъекта в любой ситуации, в том числе внепрофессиональной, но подвержены некоторым изменениям под влиянием профессионализации. Профессиональный блок образован содержательными и статусными характеристиками профессиональной деятельности, в этом блоке можно выделить внешний и внутренний аспекты [5; 7; 9; 12; 13; 14].

Внутренний аспект составляют особенности содержания профессиональной деятельности, которые определяют степень ее привлекательности на этапе выбора профессии, позволяют актуализировать личностный потенциал субъекта, а также задают определенные требования к специалисту.

Внешний аспект отражает социально-профессиональный статус субъекта, в том числе востребованность в обществе, на рынке труда, а также положение в профессиональной структуре, показывающее социально-экономический уровень и степень признания среди коллег. Профессиональный и личностный блоки находятся в тесной взаимосвязи и непрерывном взаимодействии.

Основу профессионально-личностной готовности составляет интерес к профессии учителя, который выражается в положительном эмоциональном отношении к субъектам образования, педагогической деятельности в целом, в стремлении к профессиональному совершенствованию и саморазвитию многих профессионально значимых качеств, перечисленных выше и характеризующих профессионально-педагогическую направленность.

С позиции компетентностного подхода, готовность педагога к реализации профессиональной деятельности в инклюзивном образовании будем рассматривать как интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты.

Для изучения компонентов профессионально-личностной готовности педагогов в условиях инклюзивного образования была проведена комплексная диагностика ста тридцати педагогов школ Свердловской области, которая включала следующий инструментарий.

1. Опросник «Определение базовой ориентации личности» (автор А. Басс) позволил определить мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный компоненты.

2. Методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (автор С. М. Петрова) дала возможность выделить ведущие тенденции в «Я-концепции» личности специалиста, что относится к мотивационно-ценностному компоненту.

3. Опросник «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (адаптирован Н. П. Фетискиным) раскрыл мотивационный и рефлексивно-оценочный компонент профессионально-личностной готовности педагога.

4. Опросник «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (по В. Г. Маралову) позволил определить степень ориентированности педагогов на ту или иную модель взаимодействия с детьми, что соответствует операционально-деятельностному компоненту [4; 5].

В результате диагностики получены следующие данные: для педагогов ведущей базовой ориентацией в педагогической деятельности является направленность на дело, что отмечено в 60% случаев. Это свидетельствует о том, что, несмотря на личные интересы, большинство педагогов отдают предпочтение профессиональной деятельности, сотрудничеству с коллективом, если это повысит продуктивность группы. В коллективе они стремятся отстаивать свое мнение, которое считают правильным и полезным для выполнения задания.

Для педагогов, работающих в условиях инклюзии, характерно в большей степени проявление таких прямых мотивационных тенденций, как альтруистическая, которая отмечается в 67% случаев, познавательная – в 40% случаев, акизитивная (материальная) зарегистрирована в 34% случаев, мотивация позитивного отношения к людям – в 30%. Эти данные свидетельствуют об ориентации педагога на деятельность, приносящую пользу людям, предполагающую преодоление трудностей, а также получение материального благополучия, также не менее важны для педагога комфортные взаимоотношения в коллективе с коллегами и с учащимися.

Ведущими показателями профессионально-педагогической мотивации у педагогов являются профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность. Высокий уровень таких компонентов профессионально-педагогической мотивации как профессиональная потребность и функциональный интерес наблюдается у 60% опрошенных, развивающаяся любознательность – у 53% респондентов. Для большинства педагогов характерен средний уровень проявления показной заинтересованности, который отмечается у 53% человек, а также эпизодического любопытства – у 40%. Низкие показатели отмечены у большинства респондентов (73%) в отношении демонстрации показной заинтересованности и равнодушного отношения.

Доминирующее число педагогов, работающих в условиях инклюзии, имеют выраженную учебно-дисциплинарную модель взаимодействия, которая регистрируется у 63% респондентов, в меньшей степени педагоги демонстрируют выраженную личностную модель взаимодействия – у 37% специа-

листов. Данные свидетельствуют о сложности реализации педагогами личностно ориентированного подхода в образовании, который является обязательным условием инклюзии. У всех педагогов наблюдаются трудности в решении профессиональных задач относительно организации инклюзивного образования: недостаток навыков конструирования коррекционно-образовательного процесса, фрагментарность знаний психологических особенностей детей с нарушениями развития и особыми образовательными потребностями, сложности отбора и реализации педагогических технологий в совместной деятельности учащихся разных категорий, трудности оперирования специальной терминологией.

Итак, общими особенностями профессионально-личностной готовности педагогов, работающих в условиях инклюзивного

образования, являются несформированность мотивационно-ценностного компонента готовности у 71% респондентов, операционально-деятельностного – у 83%; рефлексивно-оценочного – у 80% педагогов (табл. 1), а также рассогласованность мотивационно-ценностного и операционально-деятельностного компонентов, преобладание профессиональных аспектов над непрофессиональными в «Я-концепции», противоречивое отношение к субъектам образования, низкая осмысленность будущего, преобладание учебно-дисциплинарной модели взаимодействия и стратегии выживания. Однако при снижении профессиональной эффективности личности, трудностях в решении профессиональных задач, неудовлетворенности деятельностью у педагогов отмечается наличие стремления к профессиональному и личностному развитию.

Таблица 1

Результаты исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты)

Компоненты готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	Сформированность компонентов готовности	Несформированность компонентов готовности
Мотивационно-ценностный (профессионально-личностная направленность, мотивация к освоению и осуществлению инклюзивного образования, проявление толерантных и эмпатических качеств педагога)	29% (38 чел.)	71% (92 чел.)
Операционально-деятельностный (сформированность конкретных умений организации инклюзивного образования)	17% (23 чел.)	83% (107 чел.)
Рефлексивно-оценочный (рефлексивность личностно-смыслового отношения к процессу инклюзивного образования)	20% (26 чел.)	80% (104 чел.)

Признаком снижения профессиональной эффективности личности является эмоциональное выгорание педагога, которое влияет на эгоцентрическую центрацию педагога, что неприемлемо в инклюзивном образовании. Важно стимулировать педагога в познании себя, своих возможностей и способностей, а также развитию профессионально значимых качеств, необходимых для работы с особыми детьми и детьми группы риска.

С целью гармонизации и развития структурных компонентов профессионально-личностной готовности педагога рекомендуется тесное профессиональное взаимодействие педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) организаций, совместное проведение с педагогами следующих методов работы: погружение в деятельность по решению проблемных профессиональных задачи, решение вопросов целеполагания, планирования и конструирования образовательного процесса (основ-

ной адаптированной образовательной программы), проектирование коррекционно-развивающей среды, разработка программ самообразования, интерактивные, дискуссионные, имитационные методы.

Необходимо включать в работу с педагогами технологии проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, фокус-групповой работы, развития критического мышления, технологии обучения методом кейсов [10; 11; 12; 15].

Эффективность рефлексивного тренинга с педагогами доказана в работе Н. Н. Васягиной, Н. Ю. Марчук, в процессе тренинга происходит переосмысление особенностей профессии и профессионально-личностного потенциала, возможностей самореализации в работе с разными категориями детей, а также осмысление перспектив развития в профессиональной деятельности [3].

Современные условия инклюзивного образования предъявляют педагогам ряд требований, которые концентрируются в

профессионально-личностной готовности, однако, как показывает исследование, существуют трудности ценностного отношения специалистов к инклюзии, проектирования и оценки коррекционно-развивающей среды, преобладания профессиональных аспектов над внепрофессиональными в «Я-концепции», противоречивое отношение к субъектам образования, низкая осмысленность

будущего, преобладание учебно-дисциплинарной модели взаимодействия. В результате у 71-83% педагогов отмечается несформированность мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов профессионально-личностной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братчикова Ю. В., Герасименко Ю. А. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования в России. Педагогика и психология здоровья : учеб. пособие-хрестоматия / под ред. Л. В. Моисеевой; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
2. Братчикова Ю. В. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллект. моногр. / Е. В. Коротаева, Т. Л. Аракелова, Т. В. Безродных [и др.] ; под ред. Е. В. Коротаевой. Новосибирск : ЦРНС, 2010.
3. Васягина Н. Н., Марчук Н. Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога : учеб.-метод. пособие для студ. вузов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
4. Водяха Ю. Е. Возможности измерения самоатрибуции учебно-профессиональной деятельности // Современная психодиагностика в период инноваций : сб. тез. II Всерос. науч. конф. / отв. ред. Н. А. Батулин. Челябинск : ЮУрГУ, 2010. С. 28-30.
5. Водяха Ю. Е. Психодиагностика личности: возможности и ограничения : учеб.-метод. пособи. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010.
6. Герасименко Ю. А. Педагогическое проектирование процесса трудового обучения неслышащих учащихся // Вестник красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Красноярск : Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. 2013. №3. С. 110-114
7. Герасименко Ю. А. Формирование толерантности дошкольников как условие благополучного инклюзивного воспитания. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. ст. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
8. Герасименко Ю. А., Филютина Т. Н., Велижанцев В. А., Велижанцева С. Д. Программа развития Центра профессиональной реабилитации. Шадринск : Исеть, 2007.
9. Герасименко Ю. А., Ноздрин С. А. Доступная среда инклюзивного образования. Современные проблемы и условия социализации личности : сб. науч. тр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
10. Герасименко Ю. А., Ноздрин С. А. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании толерантности детей инклюзивной школы. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : мат-лы междунар. науч.-проф. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
11. Казаева Е. А. Методологические положения интегративного подхода в аспекте проблемы гражданского воспитания молодежи // Высшее образование сегодня. № 3. 2009. С. 61-64.
12. Казаева Е. А. Проблема профессионально-личностного развития будущего учителя // Социальное образование: актуальные проблемы и перспективы развития : мат-лы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Шадринск : ШГПИ, 2009. С. 144-155.
13. Казаева Е. А. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности специалиста с высшим социально-педагогическим образованием : монография / Н. В. Абрамовских, Е. А. Казаева, Л. Л. Лашкова, Ю. Н. Рюмина. Шадринск : ШГПИ, 2008.
14. Теоретические и прикладные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья : коллект. моногр. Шадринск, 2011.
15. Репринцева Г. А. Профессионально-личностная направленность педагога как система диспозиций // Научно-педагогический интернет-журнал. 2012. № 12. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1928.htm>.

L I T E R A T U R E

1. Bratchikova Yu. V., Gerasimenko Yu. A. Aktual'nye problemy vnedreniya inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii. Pedagogika i psikhologiya zdorov'ya : ucheb. posobie-khrestomatiya / pod red. L. V. Moiseevoy; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
2. Bratchikova Yu. V. Teoriya i praktika pedagogicheskikh vzaimodeystviy v sovremennoy sisteme obrazovaniya : kollekt. monogr. / E. V. Korotaeva, T. L. Arakelova, T. V. Bezrodnykh [i dr.]; pod red. E. V. Korotaevoy. Novosibirsk : TsRNS, 2010.
3. Vasyagina N. N., Marchuk N. Yu. Optimizatsiya professional'no-lichnostnoy napravlenosti pedagoga : ucheb.-metod. posobie dlya stud. vuzov / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
4. Vodyakha Yu. E. Vozmozhnosti izmereniya samoatributsii uchebno-professional'noy deyatel'nosti // Sovremennaya psikhodiagnostika v period innovatsiy : sb. tez. II Vseros. nauch. konf. / otv. red. N. A. Baturin. Chelyabinsk : YuUrGU, 2010. S. 28-30.
5. Vodyakha Yu. E. Psikhodiagnostika lichnosti: vozmozhnosti i ogranicheniya : ucheb.-metod. posobi. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2010.
6. Gerasimenko Yu. A. Pedagogicheskoe proektirovanie protsesssa trudovogo obucheniya neslyshashchikh uchashchikhsya // Vestnik krasnoyarskogo gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'eva. Krasnoyarsk : Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. 2013. №3. S. 110-114

7. Gerasimenko Yu. A. Formirovanie tolerantnosti doshkol'nikov kak uslovie blagopoluchnogo inklyuzivnogo vospitaniya. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. st. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013.
8. Gerasimenko Yu. A., Filyutina T. N., Velizhantsev V. A., Velizhantseva S. D. Programma razvitiya Tsentra professional'noy rehabilitatsii. Shadrinsk : Iset', 2007.
9. Gerasimenko Yu. A., Nozdrina S. A. Dostupnaya sreda inklyuzivnogo obrazovaniya. Sovremennye problemy i usloviya sotsializatsii lichnosti : sb. nauch. tr. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2012.
10. Gerasimenko Yu. A., Nozdrina S. A. Vzaimodeystvie pedagogov i roditel'ey v formirovanii tolerantnosti detey inklyuzivnoy shkoly. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyakh sovremennogo sotsiokul'turnogo prostranstva : mat-ly mezhdunar. nauch.-prof. konf. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2012.
11. Kazaeva E. A. Metodologicheskie polozheniya integrativnogo podkhoda v aspekte problemy grazhdanskogo vospitaniya molodezhi // Vysshee obrazovanie segodnya. № 3. 2009. S. 61-64.
12. Kazaeva E. A. Problema professional'no-lichnostnogo razvitiya budushchego uchitelya // Sotsial'noe obrazovanie: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya : mat-ly Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. Shadrinsk : ShGPI, 2009. S. 144-155.
13. Kazaeva E. A. Optimizatsiya protsessa formirovaniya professional'noy kompetentnosti spetsialista s vysshim sotsial'no-pedagogicheskim obrazovaniem : monografiya / N. V. Abramovskikh, E. A. Kazaeva, L. L. Lashkova, Yu. N. Ryumina. Shadrinsk : ShGPI, 2008.
14. Teoreticheskie i prikladnye aspekty psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : kollekt. monogr. Shadrinsk, 2011.
15. Reprintseva G. A. Professional'no-lichnostnaya napravlenost' pedagoga kak sistema dispozitsiy // Nauchno-pedagogicheskii internet-zhurnal. 2012. № 12. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1928.htm>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.