

Варенова, Т.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной мобильности учителя-дефектолога /Т.В. Варенова // Специальная адукацыя. – 2015. – №3. – С. 26-32.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА**

*Т.В. Варенова,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
основ специальной педагогики и психологии
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

Аннотация

В статье освещаются различные аспекты проблемы профессиональной мобильности педагога в контексте совладающего поведения в условиях развития инклюзивного образования.

Summary

The article touches upon the various aspects of the problem of professional mobility in the context of coping behavior in the development of inclusive education.

В настоящее время заявлено желание и готовность белорусского высшего образования присоединиться к Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО) и войти в Болонский процесс, одним из основополагающих принципов которого выступает профессиональная мобильность выпускников вузов. В число международных приоритетов в современном школьном образовании входят:

- повышение функциональной грамотности и качества обучения в целом;
- ориентация на непрерывное образование (самообразование);
- умение ориентироваться в информационном пространстве, находить и анализировать нужную информацию в общем потоке;
- проявление компетентности в решении проблем;
- укрепление здоровья и стрессоустойчивости;
- развитие творческих способностей;
- воспитание самостоятельности и ответственности, толерантного

отношения к иным и др.

В условиях меняющейся социально-экономической ситуации в стране, развития интеграционных тенденций, нацеленных на инклюзивное образование, особое значение приобретает осмысление необходимых профессиональных, психологических, педагогических характеристик будущих учителей в их совокупности и развитии для оперативного решения возникающих проблем, адекватного реагирования на педагогическую ситуацию.

Изучение явления «профессиональная мобильность» началось с тридцатых годов прошлого века в контексте социальной мобильности. Понятие «социальная мобильность» в мировой обиход ввел русско-американский социолог Питирим Сорокин (1889–1968). Социальная мобильность – это изменение индивидом или группой лиц места, занимаемого в социальной структуре, либо перемещение из одного социального слоя в другой. Различают два типа социальной мобильности:

1. Горизонтальная социальная мобильность – перемещение индивида или группы в социальной структуре без изменения социального статуса, переход от одной социальной позиции к другой, лежащей примерно на том же уровне в плане оплаты и престижности профессии.

2. Вертикальная социальная мобильность – перемещение индивида или группы в системе социальной иерархии, включающая изменение социального статуса, существенное улучшение благосостояния, переход из одного социального слоя в другой. Применительно к педагогическому образованию – это служебное повышение от учителя до управленца любого уровня: заместителя, директора учреждения, руководителя управления образования и др.

Самостоятельное использование термина «профессиональная мобильность» в научной литературе отмечено серединой XX века в истолковании «смена различных занятий или профессий» (С. Липсет, Р. Бенедикс). Изучению вопросов профессиональной мобильности способствовали различные факторы: стремительное изменение социокультурной и социально-экономической ситуации; постоянные изменения статуса многих профессий и появление новых профессий; увеличение скорости старения знаний; расширение информационных потоков; инновационность всех сфер жизнедеятельности человека; переход к компетентностному подходу в образовании; глобализация важнейших сфер производства; усиление зависимости личного успеха в жизни, карьеры от образования и профессии; миграция населения и др.

В специальных исследованиях были проанализированы основные подходы к определению профессиональной мобильности и ее составляющих (А. В. Амосова,

С. Я. Батишев, В. Е. Томашкевич, И. В. Удалов и др.); выделены условия формирования профессиональной мобильности (Ю. Ю. Дворецкая, Б. М. Игошев, А. А. Никитина, В. А. Сластенин и др.); определено влияние профессиональной мобильности на профессиональное развитие и становление профессионально успешного человека (С. А. Кугель, И. Л. Смирнова, И. Т. Фролов и др.).

К доминантам, определяющим формирование качеств профессиональной мобильности специалистов, относятся структура личности, деятельности, мировоззрения человека; требования работодателей, стандартов высшего профессионального образования, этического и профессионального кодекса специалиста производственной сферы; противоречия студенческого возраста.

Профессиональная мобильность предполагает наличие достаточного объема знаний, гибкость – умение их применять, осуществлять перенос, динамичность – способность их обновлять, уходить от стереотипов, пусть даже и общепринятых в настоящее время определенной группой лиц, мотивацию – личностный компонент. Мобильность предполагает динамическую зрелость личности (есть личности незавершенные в своем развитии, слабоструктурированные, личности-потенции, несостоявшиеся личности), которой присущи генерация идей, выбор своей позиции, прогнозирование причинно-следственных связей, принятие решения, планирование, регуляция и контроль. При этом следует учитывать перманентность и временный характер подвижности в рамках философских категорий «движение и покой», исходить из постулата, что единство не есть тождество.

При формировании профессиональной мобильности на первое место становится не когнитивный ее компонент и даже не формирование профессионально важных качеств, а, прежде всего, психологическая, в том числе мотивационная, готовность к профессиональной мобильности. Активным стимулом развития личности является ее потребность в том или ином виде деятельности, в организации социального взаимодействия в профессиональной среде, в совершенствовании его профессиональных умений и навыков с целью реализации потребностей в творческой деятельности. Мобильность, как один из показателей профессиональной и социальной зрелости субъекта, является той личностной чертой, которая характеризует внутреннюю готовность человека к качественным изменениям и переменам.

Проблему профессиональной мобильности можно рассмотреть в тесной связи с проблематикой когнитивных и поведенческих особенностей человека эпохи перемен, что отражается в понятиях «совладание», «совладающее поведение», «копинг» (от англ. *«to cope»* – преодолевать). Первоначально это направление сложилось в рамках исследований

стресса и клинической психологии к началу 60-х гг. XX века. В специальной литературе копинг рассматривается как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления стрессового влияния; в рамках психологии личности как ситуативное проявление жизненного стиля для поддержания психологического благополучия.

В большинстве случаев совладание понимается как индивидуальный способ взаимодействия с трудной ситуацией (внешней или внутренней), определяемый ее субъективной значимостью для человека, с одной стороны, и его собственными психологическими возможностями, с другой. Понятие «совладающее поведение» может обозначать очень широкий спектр активности человека – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций, что наиболее ярко проявляется при потере прежнего рабочего места и необходимостью искать новое.

Различают проблемно-ориентированный копинг, направленный на разрешение проблемной ситуации, и эмоционально-ориентированный копинг, направленный на изменение собственных установок в отношении ситуации. Каждый конкретный акт совладания опирается на предыдущий опыт переживания человеком тех или иных трудностей, который может существенно влиять на оценку ситуации. Когнитивная активность в копинге в значительной степени определяется тем, что именно человек считает для себя «трудным».

Современные исследования совладания стали развиваться не столько по пути выделения возможных стратегий, сколько в направлении выделения процессуальных закономерностей совладания и различных пониманий ситуаций, требующих психологического преодоления. Обладая репертуаром способов совладания, человек выбирает и реализует те из имеющихся стратегий, которые, по его мнению, будут наиболее эффективны в зависимости от характера ситуации.

Копинговые действия подразделяются на активные (где есть влияние на стрессовый компонент), уклоняющиеся (избегание, уход) и пассивные (пропуск ответных действий, колебание, ожидание). Одни и те же ситуации могут восприниматься разными людьми как различные по степени трудности, и наоборот – разные ситуации могут иметь субъективно одинаковую степень трудности для человека. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о ресурсах, необходимых для ее преодоления, а также рассмотрение совладания как ситуационной модификации жизненного стиля личности. Именно в разрешении постоянно возникающих жизненных, и, прежде всего, ценностных, противоречий человек и проявляет себя как субъект собственной жизни. Если процесс

жизнедеятельности понимать как некую цепочку взаимодействий человека с жизненными ситуациями, то совладание будет выступать в качестве ситуационной модификации жизненного стиля, индивидуального способа взаимодействия с ситуацией, что имеет важное значение для развития профессиональной мобильности.

Профессионально мобильная личность – это личность, адекватно действующая согласно требованиям служебного и общественного долга, готовая реализовать ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретенные в образовательном учреждении, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, действенно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства и решать нестандартные профессиональные задачи, принимать на себя ответственность за результаты своего труда, заниматься постоянным личностным совершенствованием.

Сегодняшняя реальность показывает, что без наличия хорошо развитой профессиональной мобильности педагог не имеет перспективы профессионального роста: нынешнему динамическому обществу нужен специалист, открытый ко всему новому, который способен быстро адаптироваться в сложных условиях профессиональной и социальной действительности, самостоятельно и ответственно принимать решения, ориентированный на успех и постоянное самосовершенствование. При анализе сущности этого феномена обнаруживается его интегративный характер, объединяющий знания, умения, опыт, ценностно-смысловую направленность, личностные качества в единое целое, что и обеспечивает высокий уровень профессиональных достижений.

На современном этапе необходимо соответствие специального образования как системы, процесса и как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства. По мнению ряда российских авторов (Л.М. Кобрина, М.Н. Перова и др.), социальные изменения, произошедшие в государстве в 90-е годы XX ст. определили политику доступности получения высшего образования, в том числе, в области специальной педагогики и психологии. Это обусловило переход профессии из элитной в общедоступную, создав возможности для охвата все увеличивающегося контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья и снизив при этом качество образования специалиста-дефектолога.

Современная система высшего дефектологического образования выдвигает задачу формирования педагогической мобильности учителя-дефектолога, его способности к вариативному изменению хода и содержания педагогической деятельности, что позволяет гибко преодолевать затруднения и штампы в педагогических ситуациях, осуществлять выбор наиболее удачного решения поставленных педагогических задач, реализуя свой профессиональный опыт, проводить комплекс коррекционно-образовательных услуг для

повышение уровня функционирования лиц с ограничениями жизнедеятельности в быту и в обществе, чтобы расширить возможности их трудоустройства и обеспечить широкий диапазон деятельности в условиях работы одного учреждения. Системообразующими качествами профессиональной мобильности учителя-дефектолога выступают общие профессиональные качества – социальная ответственность, коммуникативность, познавательная активность и специальные профессиональные качества: толерантность, креативность, рефлексивность.

Интеграция учебных дисциплин психолого-педагогического и медико-биологического циклов выступает как условие профессионализации будущих учителей-дефектологов, соответствует университетскому уровню, отражает дедуктивную логику учебных планов. Формирование специалиста, готового к действиям в условиях неопределенности, способного выбирать адекватные поведенческие регулятивы, возможно в условиях направленности учебного процесса на самораскрытие, самоопределение личности, максимальное развитие ее способностей, в том числе способности к рефлексии. Такая направленность в значительной мере задается технологией развивающего обучения, ориентированной на формирование у обучающихся потребности в самоизменении. Несмотря на то, что идея развивающего обучения высказывается, начиная с античных времен, в образовании по-прежнему сохраняется накопительно-консервативная модель формирования содержания учебных дисциплин. Многие педагоги помнят постулат, что обучение ведет за собой развитие, но при этом упускают, что не всякое содержание и форма приводят к желанному результату, порой просто развивается механическая память и накапливается преждевременная усталость.

Достижение качества специального образования реализуется не только в содержательном аспекте, но и операциональном (отборе методов, способов, определение условий трансляции культуры). К числу условий, обеспечивающих качество образования, относят явление педагогического резонанса как следствие оптимального образовательного взаимодействия педагогов, психологов и детей. Многие школьные учителя до сих пор ориентированы на образ ребенка не только с сохранными интеллектуальными и физическими возможностями, но и идеально организованного для педагогического процесса. Современная когнитивно-информационная парадигма специального образования должна дополняться смысловой и культурологической: в максимальной степени способствовать реализации личностного потенциала человека.

В специальном образовании наибольшее распространение получают информационно-коммуникационные технологии, технологии интегрированного и индивидуального обучения, игровые, здоровьесберегающие технологии. Особое внимание следует уделять определению коррекционно-развивающего потенциала технологий,

используемых в массовом образовании, адаптации их применительно к определенным категориям детей с особенностями психофизического развития: технология Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, М. Монтессори, Н.А. Зайцева, ТРИЗ, «Шаг за Шагом» и др.

Проектную технологию относят к технологиям XXI века, так как она позволяет формировать и у педагога, и у учащихся умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни в постиндустриальном обществе, приобретать знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. По доминирующему виду деятельности проект может быть исследовательским, творческим, ролево-игровым, информационным, практико-ориентированным. На основе предметно-содержательного критерия – монопроект или межпредметный. В разработке проекта может принимать разное количество участников. Парные и групповые по сравнению с индивидуальными проектами дают возможность развивать у студентов умение работать в команде. Организация работы командами обусловлена необходимостью осуществления междисциплинарного подхода. Вариантом его является комплексное сопровождение – метод, который стал широко применяться в специальном образовании в последние годы, обеспечивается единством усилий педагогической, психологической, социальной и медицинской работы.

Процесс компенсации элементарных физиологических функций не требует специального обучения и происходит за счет автоматической перестройки, в которой важную роль играет оценка успешности приспособительных реакций, осуществляемая в центральной нервной системе. Коррекция высших психических функций возможна лишь в результате специально организованного обучения. При врожденных или рано приобретенных нарушениях развития анализаторных систем активное обучение приобретает решающую роль.

Нарушение сенсорной интеграции, как правило, является основной причиной многих трудностей в обучении, а ее своевременная коррекция служит профилактикой дисграфий, дислексий, дискалькулий и пр. Обычно, в процессе обучения больше внимания уделяется развитию речи и интеллекта, академических способностей, меньше – обогащению сенсомоторного опыта как основы для развития высших психических функций. Еще Рудольф Штайнер, разрабатывая основы Вальдорфской педагогики, обратил внимание на то, что если преимущественно воздействовать на интеллект, то у детей грубеют чувства, слабеет воля, тускнеет сознание. Школьные учителя не углубляются в вопросы, есть у ребенка неврологические проблемы или нет. Родители также чаще всего не осознают, что трудности в обучении их ребенка, отклонения в поведении – результат неврологических нарушений,

которые ребенок не может контролировать самостоятельно. Стимуляция и коррекция психофизического развития в условиях сенсорной интеграции проходит более эффективно, если ребенок управляет своей деятельностью сам, в то время как педагог ненавязчиво формирует среду.

Дальнейшее сближение общего и специального образования, переход от двух параллельно существующих систем к единой образовательной системе, где границы между специальными и обычными учреждениями становятся прозрачными, направлено на создание механизма устойчивого развития системы специального образования, максимальное расширение образовательного пространства за пределы учебно-воспитательного учреждения, что позволяет идти от интеграции в школе – к интеграции в обществе.

Философские основания интеграционной педагогики опираются на ряд принципов и подходов. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Этот подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики составляющих систему отдельных элементов.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена с ней. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. Роль механизма связи между практическим и познавательными подходами выполняет аксиологический (ценностный) подход, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества, поскольку человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

Соотношение общего и специального в коррекционной педагогике можно проследить в: содержании образования; принципах и методах обучения и воспитания;

формах организации учебно-воспитательного процесса; средствах обучения и воспитания; способах и приемах контроля, самоконтроля и оценки деятельности учащихся.

Методологические ориентиры предоставляют возможность сделать это более практически ценным как для специального, так и для общего образования. Ориентация на отдельно взятые и изолированно друг от друга используемые категории, не позволяет продуктивно пользоваться системным подходом. В условиях возникновения новой общественной парадигмы «Единое общество для всех» необходимо ясно осознать и осмыслить специфику, которая заключается, по Гегелю, не только и не столько во всестороннем рассмотрении объекта, сколько в объемном, качественно многоплановом, многомерном, многослойном взгляде на объект и в «предельной существенности понятий».

Международное образовательное бюро ЮНЕСКО констатирует, что повсеместно образовательная концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в школах разного типа, независимо от их культурного и социального положения, а также разницы в их способностях и возможностях.

Инклюзивное образование, как новая концепция совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями, основывается на иных ценностях, чем традиционное образование и требует изменения привычных, сформировавшихся долгие годы представлений. Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс – это не просто растворение «особых детей» в среде здоровых сверстников, это дифференциация и соединение. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным запросам всех детей, предоставляет каждому человеку равные возможности вовлечения в целостный образовательный процесс и обеспечивает равные возможности социализации. Это также развитие опыта сосуществования детей с разными возможностями в едином социальном пространстве; возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, трудового коллектива; органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических отклонений развития. При инклюзии учитывается разнообразие обучающихся, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности, т.е. система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Международный опыт развития инклюзивной системы образования приводит к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с особенностями развития, важен каждому ребенку, что найденные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с нормативным развитием. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени. Основной принцип – как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации. В этом процессе особенно важна роль полноценного взаимодействия учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой.

В заключении следует подчеркнуть, что подготовка учителей-дефектологов в контексте европейских тенденций развития образования ориентируется на формирование профессионально мобильной квалифицированной личности, которой присущи динамичность, возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда, постоянный поиск, стремление к преобразованиям не только окружающей среды, но и самой себя.

Список использованной литературы

Белинская, Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>

Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: Учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – Москва: Форум, 2012. – 270 с.

Варенова, Т.В. Проблема общего и специального образования в коррекционной педагогике / Т.В. Варенова. – Спец. педагогика и спец. психология: современные проблемы теории, истории, методологии: мат. второго междунар. теоретико-методологического семинара. В 2х томах. Том 1. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – с. 212 – 217.

Варенова, Т.В. Социальная мобильность лиц с особенностями психофизического развития в контексте идеи независимого образа жизни / Т.В. Варенова. – Специальная адукация. – 2008, №1. – с. 28–32.

Игошев, Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б.М. Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

Инклюзивное образование. Выпуск 1; сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

Перова, М.Н. Основные тенденции развития современной системы дефектологического образования / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Дефектология, 2007. – №4. – С.54–59.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ