

Юхновец, Т. И. Источники психологической неопределенности в профессиональной деятельности учителей-дефектологов / Т. И. Юхновец // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – Вып. 10, ч. 2. – С. 169–175.

Источники психологической неопределенности в профессиональной деятельности учителей-дефектологов

Т.И. Юхновец, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования ИИО учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Введение. Система профессиональной подготовки педагогов, воспитателей, учителей-дефектологов находится в состоянии активного переосмысления и совершенствования, инициированных динамично меняющейся средой жизни и деятельности человека. В научном сообществе решается проблема – как же должен быть подготовлен специалист?

В прошлом столетии в ряде наук, в том числе психологии, актуализировалось проблемное поле, связанное с пониманием неопределенности, ее функционирования. Рубеж XX-XXI вв. ознаменовался информационными революционными изменениями, обострившими актуальность поставленной области научных проблем. Обзор психологической литературы позволил выделить значимые параметры неопределенности, имеющей информационную природу и связанной с человеком в определенном пространстве, времени и социальном контексте. Этот феномен конкретизирует понятие ситуации как «системы объективных и субъективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности субъекта в определенный временной период [5]. Обобщение научных знаний, изложенных в работах П. И. Визир, А. Д. Урсул, Л. Росс, Р. Нисбетт [цит. по 4], позволяет считать, что существенный признак неопределенной ситуации заключается в нарушении личностного баланса психического отражения информации. Человек в большей степени взаимодействует с несогласованной, противоречивой, много контекстуальной, недостаточно осознаваемой, отчужденной от него, чрезмерной (большой, объемной или крайне недостаточной), чаще всего, значимой информации. При этом остаются «заблокированными» личностные структуры, отвечающие за переработку непротиворечиво согласованной, иерархически организованной, последовательной, стабильной во времени и пространстве информации в масштабе микро- мезо- и макросоциальных пространств, осознаваемой и осмысленной личностью, включенной в ее значимые отношения, индивидуально переживаемой относительно внешних и внутренних компонентов ситуации взаимодействия человека с миром.

Процесс профессиональной подготовки специалистов освещается, не в последнюю очередь, в психологии труда. Обратившись к разработкам, осуществленным в этой области научного знания, следует остановиться на

концепции соответствия человека и профессии, предложенной Е.А. Климовым [1]. Он рассматривает неопределенность как несоответствие системы «человек-профессия», разрушающую профессиональную пригодность специалиста, что проявляется в снижении успешности деятельности и удовлетворенности субъекта процессом и результатами своего труда. Е.А. Климов считает, что особенно много неопределенности в сложных видах человеческой практики, к которым относит педагогическую деятельность учителя.

С другой стороны, область специального образования характеризуется высоким уровнем развития научных фундаментальных и прикладных, научно-методических знаний, педагогических технологий, позволяющих специалистам продуктивно решать широкий диапазон проблем людей с особенностями психофизического развития. Распространяется ли психология неопределенности на эту область профессиональной деятельности? И какие могут быть поставлены задачи по оптимизации формирования профессиональной подготовки личности учителя-дефектолога в контексте укрепления его способности эффективно, оптимально и конструктивно отвечать на вызовы неопределенных ситуаций, а именно ориентироваться в их детерминантах, способах и условиях, необходимых для восстановления функции управления происходящими событиями действительности?

Основная часть. Анализ и обобщение литературы [2, 3, 7, 8], посвященной деятельности специальных педагогов и их профессиональной подготовки, позволяет сформулировать ряд факторов, выступающих источниками неопределенности в этой профессии. Так, учеными подчеркивается необходимость оперирования объемной информацией, обусловленной: в различной степени интегрированной работой многих специалистов; необходимостью детализированного анализа индивидуального развития каждого ребенка с ОПФР; развитием наук, необходимых для их сопровождения; увеличением количества лиц, нуждающихся в дефектологической помощи и т.п.). Растущий информационный поток рождает множество разнонаправленных противоречий, прежде всего, в ценностно-смысловом аспекте. Разнообразные ценностные ориентиры влияющих друг на друга обывателей, специалистов, затрудняют их интеграцию для совместной деятельности и активности, снижая эффективность последних. Положение отягощают рост прагматической потребительской направленности в обществе, обострение конкуренции специалистов, распространение феноменов «рыночной личности», эгалитарной ориентации в профессиональной направленности специалистов, профессиональные деструкции работников [1].

Неопределенность профессиональных ситуаций дефектологической практики задается широкой вариативностью индивидуальных трендов развития ребенка с ОПФР, зависящей от факторов: характера проблем клиента, вариабельности состояния ребенка, индивидуального своеобразия возможности

к компенсации, ожиданий клиента и/или его близких, значения для него и семьи освобождения от имеющихся проблем, готовности клиента (его семьи) к сотрудничеству, квалификации специалиста, его личностного опыта и ожиданий относительно коррекционных мероприятий, используемых им методов в контексте того или иного подхода и мн. др. [3, с.63-70].

Рассматривая проблемы образования, П.Г. Щедровицкий, У.В. Ульянова указывают на часто встречающееся рассогласование времени развертывания культуры, субъективного времени индивидуальной жизнедеятельности и времени «больших» общественно-исторических тенденций, тогда как для конструктивного развития образовательного пространства их интеграция является жизненно важной, обеспечивающей кооперационную деятельность разработки и внедрения коррекционно-развивающих программ [7, с. 288-302; 11, с. 21].

Помимо специфических причин неопределенности, непосредственно относящихся к деятельности учителей-дефектологов, представляется возможность выделить общие, свойственные всем педагогическим специальностям. Так, мы предлагаем выделять среди общих источников неопределенности в педагогических профессиях макросоциальные, организационные и личностные факторы. Макросоциальные факторы обеспечиваются: реформами, идеологическими приоритетами (например, Концепция качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; макет «Профессионально-квалификационного стандарта педагога» [6]); развертыванием программ, учитывающих национальные, этнические интересы; развитием рынка труда; концептуальным подходом к техническому переоборудованию рабочих мест Ошибка! Источник ссылки не найден..

Организационные факторы неопределенности связаны с взаимодействием различных специалистов (психологов, социальных работников, медиков); обеспечением психологической безопасности, гигиены труда, жизни и деятельности в учреждении образования; с организационными изменениями в связи с меняющимися парадигмами обучения; созданием новых целевых групп (состоящих, например, из родителей) Ошибка! Источник ссылки не найден..

Личностные факторы неопределенности опосредованы личностью учителя и учеников как ключевых фигур в системе педагогического процесса; компетентностью педагога и обучающихся; уровнем сформированности индивидуального стиля деятельности (педагогической – для учителя и учебной – для учащихся); психосоматическим здоровьем субъектов образования; влиянием профессионализации на личность учителя и педагогического процесса – на личность учеников [1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11]; феноменом синтонности. А.В. Торхова подразумевает под синтонностью «такое измерение педагогического взаимодействия, при котором ярко выраженные личностные особенности педагога, его «инструментарий» являются наиболее приемлемыми для

конкретного ученика (то есть «резонируют» с его индивидуальными особенностями, отвечают его ожиданиям)» [10, с.29]

Высокий уровень неопределенности в профессии учителя-дефектолога значительно растет в условиях интегрированного и инклюзивного образования по причине увеличения разнообразия типов психического развития ребенка в условиях разнородной группы, а, значит, требует целенаправленного формирования определенных компетенций у будущего специалиста, с одной стороны, и управление процессом инклюзии, с другой. Это находит отражение в Образовательном стандарте высшего образования (2013), значительно расширяется и углубляется в Проекте профессионально-квалификационного стандарта педагога [6]. Так, у студента, будущего учителя-дефектолога, необходимо развивать компетенции: уметь регулировать взаимодействия в образовательном процессе (АК-10); быть способным к критике и самокритике (СЛК-5); уметь работать в команде (СЛК-6) и т.д. [Образовательный стандарт высшего образования (2013)]; «дифференцировать в собственной педагогической деятельности действия, способствующие и мешающие улучшению образовательного процесса и совершенствованию стиля педагогической деятельности; определять направления и цели совершенствования собственной педагогической деятельности с позиций повышения ее качества и становления стиля педагогической деятельности; разрабатывать план преодоления затруднений в выполнении профессиональных действий; знать этапы и особенности профессионального развития педагога, кризисы профессионализации, разрабатывать персональную траекторию профессионального развития и карьерного роста и т.п. [6].

Однако, эти умения – не нечто кардинально «инородное» для развивающейся личности. Они конкретизируют родовые умения, включенные в опыт личности (умение искать, обнаруживать, интериоризировать новые знания, учиться на анализе ошибок, осваивать средства деятельности, находить значимых для себя единомышленников и т.д.), закреплены на уровне психических личностных свойств, в значительной мере обобщающих, интегрирующих психический опыт, а также все структурные компоненты психики личности, обеспечивая ее целостность. Е.А. Климов, обращаясь непосредственно к студентам, советует им активизировать свое творчество и поисковую активность на поиск средств, времени, способов развивать эти умения для успешной профессиональной подготовки, построения долговременной перспективы профессионального пути [1, с.243-245]. К сожалению, в образовательной практике их формированию отводится недостаточное внимание.

Необходимость контроля процесса и результатов взаимодействия учителя с компонентами нестандартной профессиональной ситуации решается и в рамках подхода, стратегически ориентированного на изучение профессионально важных качеств специалиста. При этом имеют ценность не только системные

исследования субъекта педагогической деятельности, осуществленные Е.А.Климовым, В.Д.Шадриковым, Н.В.Кузьминой, А.А.Вербицким, А.В.Торховой, но и конкретно-ориентированные на изучение отдельных ПВК, формирующих сложную и масштабную картину функционирования психики [цит. по 4; 9].

Считаем целесообразной научную позицию В.А. Толочка относительно взаимодополняющего характера компетентностной и ПВК-парадигмы для преодоления ограничений каждой из них [9]. К-подход требует дополнительного контроля «прагматизма исходных целей и задач; эмпиризма; нередкой подмены научного изучения феноменов обобщениями суждений экспертов-практиков; экстенсивного подхода к изучению компетенций; решения вопросов совместной деятельности через расширение наборов компетенций субъекта; недостаточного внимания к вопросам перспектив развития качеств субъекта, его личностного и профессионального развития в продолжении всей его карьеры», тогда как для ПВК-подхода актуальны проблемы, обусловленные «предельно широкими обобщениями; нередкой подменой измерений и мониторинга эволюции ПВК «суждениями здравого смысла»; латентно постулируемой сохранности ПВК на протяжении всей профессиональной жизни субъекта и др.» [11, с.123].

Заключение. Таким образом, неопределенная профессиональная педагогическая ситуация связана с нарушением баланса неопределенных и определенных элементов в системе взаимодействия субъектов педагогического процесса. Это создает либо высокие риски для их личностного развития и деятельности (при условии игнорирования фундаментального, научно-обоснованного психологического опосредования), либо уникальные возможности для раскрытия потенциалов индивидуальности (что особенно важно в ситуации педагогического сопровождения детей с ОПФР). Профессиональная деятельность учителя-дефектолога наполнена ситуациями неопределенности, обусловленными общепедагогическими факторами. Помимо них имеется ряд специфических источников высокой вероятности неопределенных, нестандартных ситуаций, требующих квалифицированной деятельности по ее вероятностному контролю. Восстановление параметров развивающих условий педагогического процесса возможно на основе учета характеристик неопределенной ситуации, опосредующих стратегические цели личностной готовности (будущего) учителя-дефектолога к работе. Так, считаем, что он должен быть подготовлен к осуществлению согласования ее компонентов, максимально возможному восстановлению взаимосвязей между ними; по формированию активной включенной позиции участвующих в ней субъектов, по осознанию ими своих переживаний сопричастности к происходящему, по управлению степени значимости событий действительности, по формированию их саморегуляции переживаний и поведения.

Активная работа по подготовке учителей специального образования в современных условиях базируется на богатом научном, научно-методическом

опыте фундаментальной и практической русской, советской, российской и зарубежной психологии, которую необходимо переосмысливать, раскрывая заложенный в нем потенциал. Это позволит активизировать формирование способностей учителей-дефектологов принимать адекватные меры по профилактике, минимизации негативных социально-психологических последствий нестандартных ситуаций, целостно понимать их источники, что, в свою очередь, позволит консолидировать умения по их конструктивному, социально и личностно ответственному преодолению; будет способствовать актуализации мотивации к формированию психологической устойчивости к действию факторов, провоцирующих неопределенность, более того, находить в них источники роста и развития в антиципирующем, а не в запаздывающем режиме.