*Н.В. Тарасова (ПОПО(АМ)-81)*

Профессионально важные качества

педагогов общеобразовательных школ в работе по социализации детей особыми образовательными потребностями

**Введение.** Изменения, происходящие в сферах экономической, политической, общественной, культурной жизни современной России, находят свое отражение во всех сферах Российского образования общего, специального (коррекционного) и профессионального. Участие России в Болонском процессе усилило влияние мировых тенденций, активизировав процессы международной интеграции в сфере образования. Государственная политика гарантирует доступность образования всем членам общества и предъявляет требования к подготовке специалистов в сфере образовательной деятельности. Это отражено в нормативно-правовых актах последнего десятилетия: в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Нормативные документы в области инклюзивного образования:

* Конституция Российской Федерации;
* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;
* Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ;
* Протокол № 1 к Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод;
* Конвенция ООН о правах ребенка;
* Конвенция ООН о правах инвалидов.

Российская Федерация ратифицировала международные документы о правах инвалидов в 1991 году, тогда же был взят курс на модернизацию отечественной ССО. Законодательно закрепляется новая - политкорректная - терминология: лица с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями.

Позиция государства в отношении образования детей с особыми образовательными потребностями в связи с ограниченными возможностями здоровья ориентирована на обеспечение условий реализации особых образовательных потребностей ребенка и достижения им максимально возможного уровня личностного развития, образования, жизненных компетенций, интеграции в социум. Междисциплинарные проблемы различных аспектов социализации детей с особыми образовательными потребностями становятся предметом исследований в специальной педагогике и специальной психологии (O.K. Агавелян, Л.И. Акатов, Л.И. Аксенова, Н.И. Белопольская, Е.Л. Гончарова, М.А. Глазева, Е.А. Екжанова, О.В. Защиринская, Т.С. Зыкова, И.А. Коробейников, Ю.А. Королева, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, А.Р. Маллер, Н.В. Москаленко, Е.С. Набойченко, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, A.M. Щербакова и др.).

**Постановка проблемы.**

Специфичность и многоплановость проблемы социализации ребенка с особыми образовательными потребностями требует профессиональной подготовленности педагога к решению задач в области социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной деятельности, что отражено в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования и теоретических изысканиях P.O. Агавеляна, Л.И. Акатова, А.С. Белкина, А.Д. Гонеева, А.В. Москвиной, Н,М. Назаровой, Л.И. Плаксиной, И.А. Филатовой. Вопросы формирования и развития интегральной профессионально-личностной характеристики педагога - профессиональной компетентности в системе непрерывного педагогического образования рассматриваются в фундаментальном исследовании И.М. Яковлевой (2010).

Проблема профессионально важных качеств педагога в настоящее время рассматривается как одна из наиболее фундаментальных и актуальных проблем не только психологии труда, но и многих других отраслей психологии (В.А. Бодров, Т.Н. Горобец, О.И. Жданов, А.Н. Занковский, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, В.Е. Орел, О.Б. Полякова, А.О. Прохоров, Т.В. Темиров, Ю.В. Щербатых, R. Lazarus, С. Мaslach, N. Winner и др.). Большое внимание в отечественных и зарубежных исследованиях уделяется изучению педагогической профессиональной деятельности (А.А. Баранов, Н.А. Березовин, Л.Г. Борисова, Н.В. Гришина, Л.В. Карапетян, Н.В. Клюева, А.К. Осницкий, О.Б. Полякова, А.О. Прохоров, А.А. Реан, С.В. Субботин, Т.В. Темиров, Т.В. Форманюк и др.) Вместе с тем, особенности деятельности педагогов, работающих с детьми, имеющими различные особенности развития в связи с наличием тех или иных недостатков, изучены в значительно меньшей степени по сравнению с педагогами обычных школ.

В работах А.В. Карпова раскрыта метасистемная психологическая организация педагогической деятельности. В психологической и педагогической литературе большое внимание уделяется изучению различных аспектов труда педагога: профессионально важных качеств, профессиональных способностей и мастерства учителя (Г.В. Брагина, М.М. Кашапов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, М.М. Рубинштейн и др.), его личностных характеристик и личности в целом (М.Н. Миронова, Н.Л. Регуш, Е.И. Рогов, Е.И. Середа, М.Н. Швецова и др.); оценке эффективности педагогической деятельности (В.И. Андреев, В.Р. Степанов и др.) и ее психической регуляции (М.В. Журавкова, Д.В. Журавлев, Г.Ю. Маштакова и др.); становлению учителя-профессионала и формированию его индивидуального стиля профессиональной деятельности (М.В. Варгамян, Н.А. Звонарева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.); формированию необходимых умений и навыков в процессе педагогической деятельности (К.А. Аветисян, Л.В. Занков, Н.А. Трегубова и др.); эффективности взаимодействия педагога с учениками, их родителями, коллегами (В.Г. Вершковский, Г.И. Горлов, О.И. Калмыкова, Е.Ю. Клепцова, К.С. Лисецкий, А.О. Прохоров, М.М. Рыбакова, Е.В. Шестун и др.); психологическим средствам и технологиям труда учителя (В.В. Давыдов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Иошанов, М.И. Махмутов, Н.Н. Палтышев, В.И. Панов, Л.С. Подымова, А.А. Попова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин и др.) и т.д. Но эти вопросы для профессиональной деятельности педагога, работающего с «особенными» детьми, изучены в значительно меньшей степени.

При этом можно констатировать, что социальная значимость профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями и актуальность ее изучения постоянно возрастает.   
 **Основная часть.**

Целью исследования стало выявление профессионально важных качеств педагога, работающего с детьми с разным интеллектуальным развитием в условиях инклюзивного класса общеобразовательной школы.

Специфика профессиональной деятельности педагога массовой школы, работающего в инклюзивном классе с детьми нормы интеллекта и умственно отсталыми детьми с необходимостью должна проявляться и в требованиях, предъявляемых к субъекту данного труда, т.е. в его профессионально важных качествах (ПВК). Специфика обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии предполагает повышенные требования к профессиональной компетентности, когнитивным и личностным особенностям педагога. Рассмотрим ПВК рассматриваемого труда, выделяемые в научной литературе.

Во-первых, педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен обладать множеством рассмотренных выше ПВК, общих с обычным учителем, в силу педагогической направленности своего труда. Кроме того, в силу серьезных дефектов в психическом, а нередко и физическом развитии воспитанников, деятельность педагога коррекционной с умственно отсталыми детьми во многом близка к деятельности дефектолога, в состав ПВК которого входят следующие блоки качеств [4. с. 110-112]:

– способности: умение грамотно выражать свои мысли (вербальные способности); навыки общения и взаимодействия с людьми; ораторские способности; хороший слух (способность улавливать мельчайшие изменения и особенности произношения различных звуков); хорошее владение артикуляцией (способность правильно показать мимикой способы и особенности произношения звуков и слов); хорошее развитие кратковременной и долговременной памяти; высокий уровень концентрации и переключения внимания (способность в течение длительного времени сосредотачиваться на одном предмете при одновременном отключении от других и способность быстро переходить от одного вида деятельности на другой); высокий уровень логического мышления; доминирующий способ мышления – «адаптация-анализ»;

– личностные качества, интересы и склонности: по Холланду – доминирующий интерес социальный, дополнительный – исследовательский; межличностное взаимодействие – частое по типу «рядом»; умение слушать и понимать других людей; тактичность; доброжелательность, этичность; бескорыстность; чуткость; терпимость к недостаткам других людей; внимательность; отзывчивость; креативность (творческое начало);

– ПВК, препятствующие профессиональной деятельности: дефекты речи, слуха; необщительность; отсутствие склонности к работе с детьми; эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; ригидность мышления (неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации).

В личности педагога инклюзивного класса массовой школы существенна не только позиция, но и способность к реализации своих отношений, в особенности высокий уровень эмпатийной направленности на аномального ребенка, так как такой педагог работает с десоциализированными личностями, имеющими отклонения от основных социальных требований и отклонения в психическом развитии [3].

Учитель входит в значимый круг людей для умственно отсталых детей, однако, профессиональное дистанцирование учителя не позволяет ему вводить ученика в круг значимых для него людей. Возможно, это является одной из причин, когда учителя осуществляют только функцию преподавания, т.е. дидактический процесс, а процесс воспитания заметно отстает в силу социально-перцептивной негативности учителя к взаимодействию с учеником. Следовательно, в состав ПВК педагога инклюзивного класса общеобразовательной школы входит отсутствие социально-перцептивной негативности учителя к взаимодействию с учеником.

Актуализация идей гуманизации образования предполагает личностное вовлечение педагога в процесс формирования его профессиональных качеств, где ведущим звеном становится восприятие человека как личности в процессе общения. Р.О. Агавелян отмечает, что «в систему подготовки кадров специальных психологов должно входить умение контактировать с детьми, имеющими проблемы в психофизическом развитии, которое предполагает непосредственное отношение к ученикам и актуализирует положительные эмоции у детей».

Это же становится актуальным и для педагогов, работающих в инклюзивных классах.

Психологические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что неадекватные педагогические реакции на то или иное негативное поведение ребенка осложняет учебную деятельность, отрицательно влияет на эмоциональную и нравственно-этическую сферу его жизни. Следовательно, в состав ПВК педагога инклюзивного класса массовой школы входит отсутствие неадекватных педагогических реакций на то или иное негативное поведение ребенка.

Состояния психологической декомпенсации с нарушением работоспособности и поведения приводят к тяжелой социальной дезадаптации умственно отсталых учащихся, как в подростковом, так и в более старшем возрасте. И.Л. Шинкарев (1990), изучая школьную дезадаптацию, как фактор формирования личности умственно отсталого подростка-правонарушителя, одним из основных проявлений считает наличие конфликтов с педагогами. Отсутствие действенной помощи в освоении программного материала, постоянная отрицательная оценка успеваемости таких подростков, применение неправильных педагогических приемов коррекции поведения − все эти факторы значительно усиливают дезадаптацию. Следовательно, в состав ПВК педагога коррекционной школы входит отсутствие склонности к личностным конфликтам с учениками.

В исследовании Г.И. Яндановой, посвященном изучению отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях, показано, что нормально развивающиеся подростки более склонны к самокритичности в отличие от завышенной самооценки и неадекватности суждений детей с умственной недостаточностью. При этом у многих нормально развивающихся подростков тревожность имеет социально-общественное содержание, в то время как у детей с нарушениями интеллекта она более связана с конкретными бытовыми ситуациями. К 6 − 7 классу возрастает уровень личностных требований к общению с учителем, возникает неудовлетворенность отношениями в системе «ученик − учитель». Личность учителя утрачивает привлекательность для контактов и общения, а ситуации учебного взаимодействия в сочетании с низкой успеваемостью вызывают у детей тревожное состояние.

Кроме того, к 14 − 15 годам увеличивается дистанция в контактах между учителем и учеником, что в известной мере связано с увеличением учебных требований к учащимся, а также с тем, что эталонный образ учителя меняется в сознании подростков, выявляется тенденция к оценке личностных и профессиональных недостатков в деятельности педагога; многие дети ожидают отрицательной оценки со стороны учителя, причем более чувствительными к «неправильному», по мнению детей, поведению учителя являются умственно отсталые учащиеся. Причем «неправильность» образов поведения учителя регистрируется примерами наказаний, нарушениями педагогической этики, индивидуальными характерологическими чертами личности того или иного учителя. Следовательно, в состав требований к педагогу инклюзивного класса школы входит отсутствие «неправильного», по мнению детей, поведения учителя, которое регистрируется примерами наказаний, нарушениями педагогической этики, индивидуальными характерологическими чертами личности того или иного учителя.   
 Многочисленные требования предъявляются и к профессиональной компетентности педагога. Как было показано выше, в их состав входят: знание специфики возрастного и общего психического развития умственно отсталых детей; знание специфики поведения умственно отсталых детей; специальные дидактические умения и навыки, ориентированные на преодоление перцептивных и мыслительных ограничений умственно отсталых детей; знания, умения и навыки по специфике межличностного восприятия и межличностных отношений детей с различными нарушениями в развитии.

**Заключение.**

Таким образом, в результате анализа вопроса о ПВК педагога можно заключить следующее. Несмотря на то, что вопросу о профессионально важных качествах педагога коррекционной школы в научной литературе уделяется значительное внимание, приходится констатировать, что до конца этот вопрос остается непроработанным. Рассмотрение же вопроса о профессионально важных качествах педагога массовой школы, работающего в условиях инклюзивного образования, его профессиональной и личностной готовности, является, по сути, перспективным и находится в стадии разработки понятия. В частности, в литературе нередко приводятся длинные перечни различных качеств, необходимых педагогу, но при этом не рассматривается вопрос об их операционализации. В результате такие традиционно выделяемые качества, как «любовь к детям», «педагогическая направленность», «педагогические способности», «чуткость», «отзывчивость» и многие другие остаются с диагностической точки зрения декларативными. Однако при этом следует подчеркнуть, что ретроспективная оценка уровня развития подобных качеств у педагогов, выполняемая квалифицированными экспертами, на самом деле позволяет достаточно четко дифференцировать высоко- и малокомпетентных специалистов. Также при рассмотрении вопроса получено дополнительное подтверждение этому, выполняя экспертную оценку ряда профессионально важных качеств педагога, для которых нет надежных психодиагностических методик.

Таким образом, в современных условиях имеется объективная и настоятельная необходимость во всестороннем изучении и совершенствовании профессиональной деятельности педагогов, работающих в массовой школе, но в классах с разнообразным контингентом детей, в частности, с особыми образовательными потребностями, в повышении ее эффективности. Важной и неотъемлемой частью этой проблемы является проблема профессионального стресса педагогов, работающих в вышеперечисленных условиях, имеющая определенную и недостаточно исследованную специфику по сравнению с аналогичной проблемой профессиональной деятельности педагогов обычных классов или педагогов-дефектологов.

**Список использованных источников:**

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова и др. - М., 1991. - С. 27 - 43.

3. Атмахова Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов: Дис. канд. Пед. Наук: 13.00.07 Екатеринбург, 2006. - 177 с.

4. Афонькина Ю.А. Мониторинг профессиональной деятельности педагога: диагностический журнал. - М.: Учитель, 2013. - 78 с.

5. Багаутдинова С.Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ. // Управление ДОУ. - 2010. - №3. с. 82 - 85.

6. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж, 1977. - 188 с.

8. Битина Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика, 2010. - №6. - С. 61.

9. Вагина Л.А., Дорошенко Е.Ю. Система работы школы с молодыми специалистами. - Волгоград, 2011. - 443 с.

10. Дубейковская Я. Стоп. Кадры. Управление персоналом для умных. - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2011. - 224 с.

11. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов. - М.: АПК и ПРО, 2011. - 101 с.

12. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. - Москва, 2010. - 390 с.

13. Комиссарова Т.А. Управление человеческими ресурсами: Учебное пособие. - М.: Дело, 2011. - 334 с.

14. Конаржевский Ю.А. Воспитательное мероприятие: состав, структура, анализ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. пед. инта, 1979. - 177 c/

15. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. - СПБ.: КАРО, 2010. - 176 с.

16. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. // Педагогический поиск, 2012. - №2. - С. 13 -

17. Щепотин А.Ф. Эффективная система методической работы с педагогическими кадрами. // Профессиональное образование, 2012. - №8. - С. 23-24.

18. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): дис… канд. психол. наук. Ярославль, 1994. - 178 с.

19. Махмутов М. И. «Современный урок. Вопросы теории: монография». 2-е изд., испр. и доп. М.: «Педагогика», 1986. — 184 с.

20. Янданова Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Ин-т коррец. пед. - Москва, 2000. - 19 с.

**Литература по коррекционному образованию:**

1. Боровская, И.К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития. Часть 1 / И.К. Боровская. - М.: Книга по Требованию, 2014. - 701 c.

2. Воронкова, В.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5 9 класс. Сборник 1 / В.В. Воронкова. - М.: Книга по Требованию, 2017. - 224 c.

3. Грабенко, Т. М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. - М.: Речь, 2017. - 256 c.

4. Делани, Тара Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани. - М.: Рама Паблишинг, 2016. - 272 c.

5. Жукова, Н. С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи / Н.С. Жукова. - М.: Эксмо, 2017. - 120 c.

6. Закревская, О. В. Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О.В. Закревская. - М.: ГНОМ и Д, 2014. - 619 c.

7. Кафенгауз, Б. Ю. Ребенок с наследственным синдромом. Опыт воспитания / Б.Ю. Кафенгауз. - М.: Практическая медицина, 2017. - 208 c.

8. Кочеткова, Н.А. Радость понимания. Практические задания для работы по восстановлению речи / Н.А. Кочеткова. - М.: Секачев В., 2017. - 964 c.

9. Ларионова, И. А. Конспекты, программы и планирование фронтальных коррекционно-логопедических занятий в начальных классах с детьми с ОНР. Методическое пособие / И.А. Ларионова. - М.: Владос, 2015. - 743 c.

10. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З.П. Малева. - М.: Парадигма, 2018. - 128 c.

11. Моргачева, Е. Н. История специального образования в Англии. Развитие представлений об интеллектуальной недостаточности / Е.Н. Моргачева. - М.: ИНФРА-М, 2016. - 102 c.

12. Нестерова, Г. Ф. Психолого-социальная работа с инвалидами. Абилитация при синдроме Дауна / Г.Ф. Нестерова, С.М. Безух, А.Н. Волкова. - М.: Речь, 2019. - 128 c.

13. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2015. - 288 c.

14. Обучение детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО. Локальные нормативные акты (+ CD) / Л.В. Боброва и др. - М.: Учитель, 2016. - 613 c.

15. Савина, Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Е.А. Савина. - М.: Книга по Требованию, 2014. - 224 c.

16. Саматова, А. В. Дети с глубокими нарушениями зрения / А.В. Саматова. - М.: Феникс, 2014. - 976 c.

17. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О.В. Солодянкина. - М.: АРКТИ, 2019. - 802 c.

18. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов педагогических специальностей / Е.А. Стребелева. - М.: Парадигма, 2015. - 839 c.

19. Стэнли, Гринспен На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Гринспен Стэнли. - М.: Теревинф, 2016. - 304 c.

20. Субботин, А. В. Лечебная кинология. Теоретические подходы и практическая реализация / А.В. Субботин, Л.Л. Ращевская. - М.: МакЦентр, 2016. - 160 c.

21. Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями. - М.: ГАООРДИ, Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства, 2019. - 220 c.

22. Шамарина, Е. В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР / Е.В. Шамарина, Е.Е. Чернухина. - М.: Книголюб, 2014. - 208 c.

23. Шаховская, С.Н. Логопатопсихология / С.Н. Шаховская. - М.: Книга по Требованию, 2015. - 464 c.

24. Шипицына, Людмила Михайловна Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Шипицына Людмила Михайловна. - М.: Владос, 2019. - 180 c.