

танниками. Это является доказательством того, что педагоги-практики не игнорируют проблему работы с одарёнными детьми, трудности заключаются в отсутствии профессиональной подготовки.

Заключение. Безусловно, все вышеперечисленные проблемы можно решить в ходе повышения профессиональной компетентности педагогических кадров.

Критериями повышения профессиональной компетентности педагогов в работе с одарёнными детьми можно считать: понимание определенных проблем феномена одарённости — её концептуальные обоснования и виды, специфика ранней диагностики, знания о психологических особенностях индивидуального развития одарённых детей; осознание направлений и форм работы с одарёнными детьми, постановка принципов и стратегий, овладение методами и приемами работы с одарёнными детьми и их семьями; мотивационная готовность к работе с одарёнными детьми (познавательная и профессиональная); непрерывный процесс самовоспитания и самообразования, развитие собственного творческого потенциала, готовности к инновационной деятельности [2].

Каждому педагогу рано или поздно встретится на пути его профессиональной деятельности «необычный», «нестандартный», «неудобный», «нетрафаретный» ребёнок с признаками того или иного вида одарённости. Именно поэтому педагогам, работающим с одарёнными детьми, необходимо не только самим находиться в творческом поиске, но и интенсивно взаимодействовать с коллегами, администрацией, психологом, семьей, вырабатывая единый подход, наиболее благоприятный для развития одаренного ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 192 с.
2. *Нестер, Е. Ф.* Одарённый воспитатель для одарённых детей / Е. Ф. Нестер // *Пралеска*. — 2012. — № 6. — С. 50—52.

УДК 37.01/09-37.04

Т. И. Сеница

Белорусский государственный университет, Минск

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Тенденция к построению инклюзивного образовательного пространства вызывает много вопросов к необходимым компетенциям педагогов, участвующих в создании и реализации обучения в инклюзивной образовательной среде. Безусловно, успешность обучения детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) совместно с нормативно развивающимися детьми зависит от многих факторов. Однако мы хотели бы выделить, на наш взгляд, важнейший психологический аспект успешности обучения, который связан с личностью педагога и его базовыми умениями. При подготовке учителей значительное внимание уделяется предметному содержанию дисциплин, которые они будут преподавать детям. Однако сама суть обучения изначально закладывается во взаимном общении и взаимодействии учителя и ученика. Следует помнить, что обучение вне общения просто не может существовать. Поскольку сущностью обучения является общение, то обучение происходит так и только так, как происходит общение между людьми [1].

Основная часть. Почему же общение является настолько важной составляющей обучения? Давайте рассмотрим обучение с точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [2]. Результатом обучения любому предмету должно явиться не только знакомство с какой-либо информацией, но и умение ребёнка осваивать знания, т. е. включать их в сознательную деятельность и развивать произвольные формы познания. Усвоение знаний, перевод их во внутреннюю психическую структуру, обеспечивающую сознательную деятельность, становится возможным только в том случае, когда задействованы переживания ребёнка, когда учитель так или иначе попадает в пространство переживаний ребёнка, вызывая ответную работу по освоению знаний. Зона совместных переживаний формируется именно в процессе общения. И для детей с ОПФР это особенно важно, так как у него могут быть ограничены ресурсы по восприятию количества информации, скорости информации и т. д. Безусловно, педагогу проще общаться привычным способом, проще и комфортнее общаться с теми детьми, которые его понимают быстро, с полуслова. При этом у педагога возникает приятное переживание комфорта, успешности своей деятельности. В то же время при общении с ребёнком, имеющим специфику интеллектуального или эмоционального развития, можно ожидать трудности уже в самом начале общения — трудности в установлении контакта и поддержания процесса общения. Учителю, привыкшему к определенной стратегии обучения, где мало представлены коммуникативные компоненты взаимодействия с детьми, будет сложно найти общее поле для обучения ребёнка с ОПФР, тем более в условиях инклюзивного образовательного пространства. Однако в случае открытости учителя к получению нового опыта коммуникативных умений, в случае инициативности в поиске новых путей общения и обучения повышается качество обучения всех детей.

Важно понимать также тот факт, что внимательность учителя на отклики ребёнка и его активность вызывает у учителя очень ресурсное переживание того, что ученик также научил учителя, расширил сферу его умений и знаний.

Это происходит в связи с тем, что в обучении всегда есть взаимные встречные усилия как минимум двух людей: учителя и ученика. В инклюзивном образовательном пространстве возникает разнообразие этих усилий, поскольку в классе присутствуют как нормативно развивающиеся дети, так и дети с теми или иными особенностями развития. Очевидно, что более социально активным лицом в пространстве обучения и общения, во взаимодействии выступает учитель. Ведь он является носителем образцов деятельности и знаний, поэтому должен оказывать определенное влиятельное воздействие на всех учеников класса. То, как будет происходить общение в классе детей между собой, в том числе с ребёнком с ОПФР, задаётся качеством и стилем общения учителя.

В обучении ключевую роль играет тот факт, что активность обучения, как и активность общения, это совместно-разделённая деятельность. Действительно важным является то, что учитель и ученики взаимодействуют, а не каждый работает сам по себе, и они, независимо друг от друга, что-то познают, выполняя программно-методические указания. Без взаимного общения, без живой точки взаимодействия такое созидательное влияние обучения не происходит, даже при наличии программного обеспечения высокого уровня разработки. Необходимо подчеркнуть, что между учителем и учениками происходит общение, которое является не средством обучения и не параллельным процессом, а самым существованием обучения. Если минимизировать общение между учителем и учеником, сделать его неприятным, пугающим, то и обучение исчезнет, станет тягостным, пугающим процессом. И, напротив, действительно равноуровневое обучение появляется только там, где есть люди, как взрослые, так и дети, с разными запасами знаний и опыта, и есть общение между этими людьми. Обучение можно рассматривать как особый вид общения, который готовит детей к постоянному обучению в течение жизни, к принятию людей с разным уровнем знаний, к готовности к взаимодействию и общению, приводящему к непрерывному образовательному процессу. Это действительно важно для детей с ОПФР при включении их в жизнь общества, при реализации инклюзии во всей полноте этого понятия.

Согласно положениям культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, нормальные и аномальные дети развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций и специфически человеческих способностей. Однако главной причиной детской дефективности является так называемый «социальный вывих», невозможность естественного хода общения, обучения и приобщения к культурным формам развития психических процессов и состояний. Таким образом, Л. С. Выготский подчеркивал негативное влияние выпадения аномального ребёнка из исторически сложившейся, социальной по своей природе системы трансляции общественно-исторического опыта, «настроенной» на нормальный тип развития. Отмечая существенное расхождение между траекториями биологического и культурного развития аномального ребёнка, вызванного такими «социальными вывихами», Л. С. Выготский обосновал необходимость и раскрыл широкие возможности социальной компенсации дефекта за счет построения «обходных путей» решения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. При создании инклюзивной образовательной среды одной из основных задач является восстановление необходимого уровня общения для возможности включения ребёнка с ОПФР в процесс культурного развития и дальнейшего социального взаимодействия.

Важность общения в обучении детей с ОПФР вызывает необходимость определения коммуникативных компетенций у педагогов, обеспечивающих обучение детей в инклюзивной образовательной среде. К таким умениям и навыкам можно отнести следующие: наличие позиции на принятие ребёнка как развивающейся личности и индивидуальности, умение определять потребности ребёнка, мотивировать к общению и познанию, вызывать позитивные переживания, определять способ коммуникации, отслеживать результативность общения, построить взаимодействие и общение детей в классе, вырабатывать гибкую систему требований и поощрений, взаимодействовать с сопровождающими лицами (тьютор, воспитатель), налаживать продуктивную коммуникацию с родителями.

Такой широкий спектр коммуникативных умений требует специальной подготовки не столько теоретического характера, сколько практических навыков в ситуации взаимодействия. Нам хотелось бы подчеркнуть, что определение коммуникативных компетенций педагогов, с одной стороны, требует своевременной диагностики, с другой стороны — выстраивания четкой стратегии подготовки необходимых коммуникативных навыков и умений. Эти коммуникативные компетенции могут обеспечиваться пролонгированной социально-психологической подготовкой учителей, которая носит практико-ориентированный характер. Такие умения могут вырабатываться как в процессе обучения молодого специалиста, так и в дальнейшем при процессе повышения квалификации. Оптимальными формами такого обучения являются тренинги и дальнейшее закрепление навыков в практической ситуации. Большое значение имеет также практика обсуждения успехов и трудностей процесса обучения с психологом, коллегами, а также супервизором.

Заключение. Особую роль в подготовке педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде, играет психолог как специалист, который помогает выстроить педагогу отношение к себе и к детям с разными образовательными потребностями и возможностями [3]. В общении всегда есть отношение, которое основывается на узнавании друг друга, принятии, оценке возможностей и ресурсов собеседника. В ходе общения учитель, конечно, берет на себя значительный вес отношений в общении, но в то же время стремится вызвать инициативу в общении и отношении у ученика. Для работы с детьми с ОПФР в области построения коммуникации со взрослыми и детьми — это особая задача. И эту задачу педагогу необходимо помочь решить с помощью формирования у него необходимых коммуникативных компетенций. Таким образом, в системе подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде следует качественно представить психологическую составляющую, которая связана с формированием коммуникативных компетенций, необходимых для продуктивного обучения детей как нормативно развивающихся, так и имеющих ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. — М. : Педагогика, 1989.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики.
3. Колышко, А. М. Структурно-содержательные особенности самоотношения учителя как фактор межличностных отношений с учениками : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Колышко. — Минск, 2012. — 24 с.

УДК 387.647.5

О. Б. Янусова

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование сегодня является объектом всестороннего и целостного изучения. В нашей стране и за рубежом всё активнее расширяется исследовательское поле инклюзивного образования, в котором одним из наиболее значимых направлений по-прежнему остается исследование проблемы личностной и профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию. Разделяя позицию И. М. Яковлевой, отмечаем, что подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учёта их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1].

Личностная готовность педагога инклюзивного образования, на наш взгляд, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в стремлении к реализации инклюзивных ценностей, в сформированности у него таких профессионально значимых качеств, как толерантность и эмпатия. При этом особое внимание в структуре личностной готовности педагога инклюзивного образования следует уделить педагогической направленности, проявляющейся в направленности на принятие личности *каждого* ребёнка, на взаимодействие с коллегами и родителями в достижении целей инклюзивного образования. Однако прежде чем рассмотреть проблему педагогической направленности в контексте инклюзивного образования, необходимо, на наш взгляд, актуализировать основные подходы к определению данного феномена.

Основная часть. Педагогическая направленность рассматривается некоторыми исследователями (Л. М. Митина, Б. Р. Мандель) в контексте более общей психологической проблемы — направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленности выступает как качество, определяющие ее психологический склад. В существующих научных концепциях данная характеристика раскрывается как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), как «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А. С. Прангишвили) и т. д.

Исследователь С. Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно динамическая тенденция), определяющее источник направленности.

Развивая идеи С. И. Рубинштейна, А. Н. Леонтьев ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов [2].

Обобщая психологические исследования, посвящённые проблеме, понятию и структуре направленности личности, Б. Р. Мандель считает, что «понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований — это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что это система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Направленность личности может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе» [3].

В психолого-педагогической литературе проблеме педагогической направленности были посвящены исследования многих авторов (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Л. М. Митина). Так, А. К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения её направленности, т. е. того, на что устремлен учитель в своём труде, есть у человека устойчивое желание быть учителем, сформирована ли потребность в педагогической деятельности и готовности к преодолению трудностей, возникающих в педагогическом труде [2, с. 289].

В свою очередь, Н. В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства; Н. Д. Левитов педагогическую направленность определял