

УДК 159.9.07

DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-248-257

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИИ

О. В. Савельева, Н. К. Грицкевич, Н. В. Жигинас

Томский государственный педагогический университет, Томск

Анализируется принцип организации инклюзивного образования, который состоит в том, чтобы разнообразие потребностей учащихся с ограниченными возможностями физического и психического здоровья соответствовало образовательной среде. Дано обоснование принципа необходимости особой подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики и психологической готовности профессионально и компетентно решать проблемы детей с различными образовательными потребностями, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. При реализации идей профессиональной и личностной идентичности педагога представлены следующие критерии: поскольку в феноменологической традиции личность предстает как уникальная, неповторимая, экзистенциальная сущность, а идентичность выражает самореферентность человека в логике целостной детерминации личности, исследование представлено в позиции персонологического подхода.

Ключевые слова: *личностная идентичность, инклюзия, дополнительное образование, готовность педагога, особые образовательные потребности.*

В современном образовательном пространстве инклюзия все активнее внедряется в учреждения системы образования. При этом затрагивается не только и не столько воспитательно-образовательный процесс, сколько глубокие социальные процессы: создается моральная, материальная, психолого-педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка [1, 2]. Практика инклюзивного образования в большей степени распространяется в дошкольных и общеобразовательных учреждениях. Ресурсы и возможности учреждений дополнительного образования пока мало задействованы в данном процессе.

Базовая специфика построения системы инклюзивного образования заключается в том, чтобы весь спектр потребностей обучающихся детей, имеющих ограничения физического и психического здоровья, реализовался в такой образовательной среде, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей [3].

Учреждения дополнительного образования (УДО) должны способствовать созданию инклюзивной среды, которая позволит подключить к этому процессу целую команду педагогов и специалистов базовых и других образовательных, социальных и медицинских учреждений. Таким образом, сформировать коллектив, работающий в междисциплинарном и межведомственном сотрудничестве (на основе социального партнерства). Эффективность функционирования подобной образовательной и коммуникативной среды возможно обеспечить только при постоянном взаимодействии с родителями – в коллективе, понимающем всю сложность и многоплановость поставленных задач, и, конечно, включенности всех участников образовательного процесса в систему инклюзии.

Из заданных условий закономерно следует идея, что педагогический коллектив должен иметь специализированное образование в области специальной (коррекционной) педагоги-

ки, быть профессионально грамотным и морально-психологически готовым для того, чтобы решать проблемы детей с различными образовательными потребностями, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья [4]. Из вышеизложенного следует, что в такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и во благо ребенка как «особого», но и самого обычного.

В определении психолого-педагогической готовности, являющейся составляющей социально-личностных компетенций педагога, разными авторами отражаются разные ее грани [2, 3, 5–8] в части понимания ее как личностного качества (свойства), оказывающего влияние на деятельность, в том числе и профессиональную. Как основные показатели готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматриваются профессиональная готовность и психологическая готовность. Под готовностью педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования понимается сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности [3, 9].

Структура профессиональной готовности в заданных условиях предполагает включение следующих компонентов: владение информацией по проблематике; знание и умение применить на практике адекватные педагогические технологии; умение применить на практике основные компетенции коррекционной педагогики и психологии; осознание специфики индивидуальных отличий детей и способность педагогов к вариативному моделированию урока в процессе обучения; рефлексия многогранной специфики индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [7].

Тем не менее заданные трактовки в полной мере не отражают взаимосвязь готовности и личностной идентичности, которая является основой адекватного самовосприятия и выстраивания конструктивного взаимодействия личности с социумом. В связи с этим возникает необходимость включения личностной идентичности в структуру психологической готовности педагога к профессиональной деятельности (особенно готовности к работе в условиях инклюзивного образования).

При реализации идей профессиональной и личностной идентичности исходили из следующих критериев: поскольку в традиции феноменологии личность участника образовательного процесса является уникальной, многогранной, экзистенциальной сущностью, с ее неповторимой «самопринадлежностью» (Р. Гвардини, 1990), а идея идентичности отображается в самореферентности личности с учетом логики целостной детерминации. Л. Б. Шнейдер (2001) представляет структурную систему идентичности как базовую упорядоченность и целостность, при этом раскрытие идентичности рассматривается как феномен профессионального и морального бытия. Изучение идентичности возможно при выполнении следующих условий: во-первых, идентичность должна исследоваться в многообразии проявлений и единстве всех ее сторон с учетом ее интенциональной сущности, во-вторых, идентичность изучалась путем анализа психических связей в контексте интерактивных, перцептивных, коммуникативных, экзистенциальных, функциональных, ментальных и речевых процессов. В связи с вышеизложенным идея данной статьи предусматривает в том числе и такие морально-нравственные категории, как внутренняя свобода и при этом ответственность всех участников образовательного процесса; самосознание, выбор и самоопределение прежде всего педагога инклюзии; самоорганизация и персонализация как педагога, так и ребенка. Именно в данном направлении анализируется феномен идентичности личности, готовой работать в системе инклюзивного образования [3].

Немаловажное значение в этом процессе играет отношение к ценностям инклюзивного образования – их принятие или непринятие, так как именно от них зависит в конечном итоге успех или провал инклюзивного опыта для всех участников инклюзии [1, 3]. Как следствие, процесс формирования ценностей инклюзивного образования, самоидентификация в новой роли и с новыми качествами должны стать приоритетными задачами профессионально-педагогического становления педагога, реализующего инклюзивное образование, на каком бы этапе становления он ни находился.

В связи с вышесказанным представляется, что наиболее эффективно в практической педагогической деятельности реализовать потребности детей, имеющих весьма разнообразные образовательные запросы в системе инклюзии, – это использование совместных усилий специалистов различных учреждений системы образования (учителей массовой и коррекционной школы, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования и др.). В современном образовании существует потребность в выстраивании различных моделей и систем сотрудничества в условиях инклюзии, акцент необходимо сделать на опыт специалистов, включаемых в такую систему, как источник методической помощи. Внедрение такой образовательной практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи всех детей, вне зависимости от состояния здоровья и образовательных потребностей.

Перечисленные задачи проектируются и реализуются педагогами МБУ ДО «Центр детского творчества» г. Киселевска Кемеровской области в процессе участия в реализации сетевого социально-образовательного проекта «Выше радуги». Целью данного проекта является создание инклюзивного образовательного пространства путем предоставления вариативных форм образования для детей с особыми образовательными потребностями и ОВЗ в условиях УДО на основе сетевого взаимодействия. Определены основные ориентиры для специалистов, развивающих процессы инклюзии в рамках реализации данного проекта: качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Одним из критериев успешности данной идеи является готовность к работе в инклюзивных образовательных условиях педагога-специалиста, его способность реализовать знания и умения в профессиональной деятельности. Информация о такой готовности педагога необходима для решения вопросов разработки плана и содержания планируемого повышения квалификации педагогических работников (как внутри центра, так и вне его стен), грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психолого-методической поддержки и сопровождения инклюзивного процесса.

Участниками проекта стали 145 педагогов и специалистов различных учреждений и организаций города: 127 – педагоги Центра и других образовательных учреждений города, 18 – специалисты и представители медицинских и общественных организаций, занимающихся проблемами детей с ОВЗ. Из них: женщин – 132 чел., мужчин – 13 чел.

Уже на первом этапе реализации проекта «Выше радуги» остро встала проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) педагогов дополнительного образования и специалистов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Данные, представленные в таблице, были получены в результате собеседования и педагогического наблюдения практической деятельности респондентов.

В ходе предварительной диагностики выявился не только недостаток профессиональных компетенций, необходимых для работы в инклюзивной среде, но и наличие серьезных психологических барьеров и профессиональных стереотипов у педагогов и специалистов, участвующих в проекте.

*Показатели готовности педагогов МБУ ДО ЦДТ
и специалистов учреждений – социальных партнеров проекта
к работе в условиях инклюзивного образования*

Уровень	Характеристика	Количество (%) педагогов и специалистов
1-й уровень – низкий	Характеризуется тем, что сформированность компонентов, определяющих готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования, можно назвать теоретической осведомленностью на минимально необходимом уровне	17 чел. (11 %) специалисты учреждений соц. партнеров, не связанных в практической деятельности с педагогической работой
2-й уровень – средний	Характеризуется значительным объемом и широтой знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования	58 чел. (40 %)
3-й уровень – выше среднего	Характеризуется умением применять полученные знания, умения, навыки для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования	46 чел. (32 %) Из них 18 чел. – педагоги специальных (коррекционных) учебных заведений
4-й уровень – высокий	Высший уровень готовности педагога к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, характеризуется творческой самореализацией педагога	24 чел. (17 %) педагоги специальных (коррекционных) учебных заведений

Для дальнейшего исследования интересны данные о педагогах, участниках проекта «Выше радуги» (127 чел.; из них 32 педагога МБУ ДО ЦДТ) как основных организаторах мероприятий.

С целью дальнейшего выстраивания психолого-методического сопровождения участников проекта и интерпретации результатов диагностики возникла необходимость выделения этапов профессионального становления, на которых находятся респонденты. Критериями данной классификации определили:

1. Стаж педагогической деятельности:

1 группа – «Молодые педагоги» – молодые специалисты, вновь принятые в учреждение педагоги (в том числе и из других сфер деятельности) или педагоги, переведенные впервые на эту должность (стаж: 0–3 года) – 7 чел.;

2 группа – «Специалисты» – педагоги со стажем работы в системе образования 4–10 лет, успешно справляющиеся с профессиональной деятельностью на уровне функциональной грамотности, – 29 чел.;

3 группа – «Мастера» – педагоги со стажем педагогической деятельности от 4 до 10 лет, анализирующие и совершенствующие свою профессиональную деятельность, – 27 чел.;

4 группа – «Профессионалы» – педагоги со стажем более 15 лет, обладающие определенным уровнем профессионализма и уровнем рефлексивной культуры, ими накоплен определенный опыт профессиональной деятельности – 48 чел.

2. Биологический возраст:

5 группа – «Будущие пенсионеры» – педагоги, готовящиеся к завершению профессиональной деятельности (уйти на пенсию по возрасту). Это педагоги в возрасте 50–54 года – 9 чел. (из них 6 чел., которым исполнилось 54 года);

6 группа – «Пенсионеры» – педагоги-пенсионеры по возрасту (более 55 лет), продолжающие профессиональную деятельность в образовательных учреждениях, – 7 чел.

С помощью опросника «Профессиональные страхи у учителей», разработанного П. Еле изучена частота и интенсивность проявления боязней у педагогов [6].

Наиболее значимыми оказался страх неизвестного (58 %), нового, связанного с изменениями и инновациями (53 %). Вторым по значимости был страх собственных эмоций и ин-

стинктов как ответной реакции на поведение «особенных» детей (38 %). Третьей по значимости была боязнь не справиться с напряжением – боязнь срыва (26 %).

Страх перед неизвестным отмечался у 58 % педагогов (в равной степени у педагогов группы 1, 4, 5, 6), 1/3 из которых педагоги МБУ ДО ЦДТ. У «молодых педагогов» этот страх связан с неуверенностью в себе, своих силах («вдруг не справлюсь»). У педагогов 4, 5 и 6 группы – с большим потоком новой информации, которую необходимо быстро, избирательно и осмысленно воспринимать, брать и использовать в практике только ту, которая необходима здесь и сейчас для конкретного «особого» ребенка или случая, с ним связанного.

Страх нового (боязнь изменений, инноваций) в большей степени возникал у педагогов предпенсионного и пенсионного возраста (9 чел. из 16 в группах 5, 6) и в меньшей степени – у молодых педагогов, так как они более открыты к восприятию нового, менее консервативны в отличие от педагогов со стажем. При этом 3 педагога из группы 1 высказали опасения оказаться в новой ситуации без поддержки (боязнь не найти помощи у коллег или ответа на свои вопросы в педагогической литературе). Только у 4 педагогов (группы 1, 2) МБУ ДО ЦДТ был выявлен данный страх. Это связано с систематически проводимой в коллективе работой по включению педагогов в новую для них деятельность.

Неосознанные боязни, связанные с проявлением собственных эмоций и инстинктов в процессе взаимодействия с «особенными» учащимися и их родителями как ответной реакции на их поведение и последующей за этим реакции администрации и общественности. Этот страх у участников проекта 1 и 2 группы (15 чел.) связан с непредсказуемыми поведенческими реакциями «особенных» детей в различных ситуациях, реакцией их родителей и отсутствием у педагогов опыта собственного поведения в подобных ситуациях. У педагогов 3–4 группы (29 чел.) и 5–6 группы (4 чел.) неосознанные боязни возникают в контексте полученного (лично или коллегой) отрицательного опыта общения с данной категорией детей и их родителями. Данный страх констатировали 2 молодых педагога МБУ ДО ЦДТ, не имеющих специальной психолого-педагогической подготовки и опыта работы с данной категорией детей и их родителями.

К вышеназванному страху в 1 случае из 5 добавляется страх психологического срыва (боязнь не справиться с напряжением, связанным с профессиональной деятельностью в процессе взаимодействия с «особыми» детьми, личной жизнью и дойти в этом до изнеможения). В основном данный страх испытывали педагоги 3–4 группы (21 чел.). Возможно, это связано с личными проблемами, может быть признаком психологического стресса или профессионального выгорания. Два педагога (группы 4, 6) МБУ ДО ЦДТ высказали опасения по данному поводу.

Страх вреда инклюзии для остальных участников процесса отмечен у 18 % педагогов, не являющихся членами педагогического коллектива МБУ ДО ЦДТ. Отсутствие у педагогов центра данного вида страха связано наличием положительного опыта взаимодействия (личного и профессионального) с людьми, имеющими отклонения в физическом развитии: два члена коллектива относятся к категории «особенных» (диагноз «ДЦП»).

В процессе диагностики были выявлены единичные случаи боязни получения неудачного опыта по причине недостаточного умения преподнести учебный материал «особенному» ребенку (2 чел.), страх допустить ошибки и не справиться с воспитательными задачами (3 чел.), страх чужого превосходства в знания, умениях (1 чел.), боязнь ненужности (1 чел.), боязнь потери авторитета в глазах коллег (1 чел.), страх осуждения за ошибку, наказания (боязнь ответных мер, колкостей, несправедливостей, придиорок и т. д.) (2 чел.).

Наиболее значимыми оказался страх неизвестного (58 %), нового, связанного с изменениями и инновациями (53 %). Вторым по значимости был страх собственных эмоций и ин-

стинктов как ответной реакции на поведение «особенных» детей (38 %). Третьей по значимости была боязнь не справиться с напряжением – боязнь срыва (26 %).

Частота возникновения боязни неизвестного у педагогов из иных образовательных организаций превышала аналогичный показатель педагогов МБУ ДО ЦДТ. Предполагаем, что у педагогов МБУ ДО ЦДТ это может частично компенсироваться особенностью профессиональной деятельности – возможностью творческого и профессионального самовыражения, собственного развития в процессе взаимодействия с единомышленниками – коллегами и учащимися. Выявлено также, что боязнь изменений (нового) достоверно чаще возникает у педагогов иных образовательных учреждений. Дополнительное исследование ригидности и боязни у данной категории педагогов выявило, что чем выше показатели по шкале «Актуальная ригидность», тем интенсивнее испытывается боязнь определенных людей ($K = 0,41$; $p = 0,02$) и тем чаще возникает тревога по поводу участия в чем-то новом, незнакомом ($K = 0,40$; $p = 0,035$).

Была обнаружена обратная связь между интенсивностью установочной ригидности и частотой возникновения боязни профессиональной непригодности, проявляющейся в той или иной степени, у этих педагогов ($K = -0,41$, $p = 0,037$). Возможно, это объясняется тем, что увеличение интенсивности установочной ригидности свидетельствует о трудностях изменения отношения к себе: своей самооценке, уровню притязаний, в том числе и профессиональной компетентности. Вероятно, поэтому при увеличении показателя установочной ригидности снижается частота боязни профессиональной непригодности.

Статистический анализ данных о профессиональных страхах педагогов МБУ ДО ЦДТ и иных образовательных учреждений показал достоверные различия по частоте проявления невротических и неосознанных боязней, а также боязни профессиональной непригодности, которые чаще испытывают педагоги иных образовательных учреждений, наибольший удельный вес приходится на педагогов специальных учебных заведений.

Итак, основными психологическими «барьерами» педагогов оказались: страхи, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особенными» детьми [1, 10].

Для изучения содержательных характеристик идентичности личности использована методика «Двадцать утверждений», или «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда. В ходе диагностики педагогам было предложено ответить на вопрос «Кто я?» и при наличии желания аргументировать свой ответ.

В качестве аргументов в данной статье приведем лишь краткий отчет интерпретации двух аспектов методики «Кто я?»: анализ психолингвистического аспекта идентичности респондентов и определение уровня дифференцированности идентичности.

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

В связи с этим данные проведенного психолингвистического анализа были сопоставлены с результатами самооценивания педагогов. В результате попытались найти соответствие между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности.

Итак, 92 педагога (из них 21 педагог МБУ ДО ЦДТ) при ответе на вопрос «Кто Я?» использовали типичные для других людей критерии эмоциональной оценки личностных характеристик (например, качества «добрая», «умная» оценены ими как «+»). Это соответствие является хорошим прогностическим знаком способности людей к адекватному пониманию других.

У 35 педагогов (из них 11 педагогов МБУ ДО ЦДТ), участвовавших в исследовании, были выявлены расхождения между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности (например, те же качества «добрая», «умная» оценены ими как «-»), что может говорить о существовании у данных педагогов особой системы эмоциональной оценки личностных характеристик, которая мешает установлению контакта и взаимопониманию с другими людьми.

Определение уровня дифференцированности идентичности респондентов велось на основе количественной оценки показателей идентичности, которые использовал педагог при самоидентификации.

Число используемых показателей колеблется у исследуемых педагогов в диапазоне от 1 до 17. Высокий уровень дифференцированности (9–17 показателей) отмечен у 26 респондентов (21 %; из них 5 чел. – педагоги МБУ ДО ЦДТ). Эти данные говорят о наличии у педагогов таких личностных особенностей, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля. Низкий уровень дифференцированности (1–3 показателя) отмечен в самоописаниях 24 респондентов (19 %; из них 6 чел. – педагоги МБУ ДО ЦДТ), что говорит о кризисе идентичности, который, возможно, связан с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контроле себя. Следовательно, у 77 респондентов (61 %; из них 21 чел. – педагоги МБУ ДО ЦДТ), в самоописании которых число показателей идентичности колеблется от 4 до 8, могут наблюдаться проблемы, связанные с коммуникацией, социализацией, мироощущением, самоконтролем.

Для конкретизации выявленных проблем педагогам МБУ ДО ЦДТ была предложена групповая супервизия. В процессе взаимодействия пришли к пониманию, что у членов педагогического коллектива Центра:

- низкий уровень развития педагогической гибкости (способность меняться в соответствии с потребностями окружающего социума);
- слабая идентификация себя в новой роли (педагог, работающий с «особым» ребенком);
- отсутствие знаний приемов самоидентификации и соответствующих новой социальной роли личностных качеств («принятие», «доброта», «эмпатия» и др.).

В связи с этим следующим важнейшим этапом подготовки участников проекта «Выше радуги» к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений, повышения уровня профессиональных компетентностей.

Таким образом, основываясь на анализе данных диагностических исследований, определили, что участники проекта «Выше радуги» психологически не готовы к внедрению инклюзии и нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов (психолога, методиста). В этой связи им необходимо понимание себя в новой роли (личностная идентичность), знание особенностей реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, организация системы психологической поддержки, совместный анализ профессионального опыта, отработка негативных эмоций, освоение приемов самоидентификации и их использование в новых условиях (в условиях инклюзии). Следовательно, задача специалистов (методиста и психолога) – помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями, узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы. Но самое важное, чему должны научиться педагоги-участники проекта, – это работать с детьми с разными возмож-

ностями к обучению (способные дети, дети с ОВЗ, дети-инвалиды и др.) и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Список литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, Буки Веди. С. 5–19.
2. Буравлева Н. А., Грицкевич Н. К., Игловская Н. В. Инклюзивное образование: первый опыт и проблемы // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. 2011. Сер. «Педагогика, психология». Вып. 3 (6). С. 60–63.
3. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. С. 72–78.
4. Введенский В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 4. С. 41–44.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
6. Певзнер М. Н., Зайченко О. М., Букетов В. О., Горычева С. Н., Петров А. В., Ширин А. Г. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
7. Жигинас Н. В. Психология студенческого кризиса: методология, феноменология, медико-психологическое сопровождение: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2011. 449 с.
8. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.

Савельева Ольга Владимировна, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: olga-pretty-woman@mail.ru

Грицкевич Наталья Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: grickewichnk@tspu.edu.ru

Жигинас Наталья Владимировна, доктор психологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: zhiginas@mail.ru

Материал поступил в редакцию 25.08.2018

DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-248-257

PROFESSIONAL AND PERSONAL IDENTITY OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHER AS AN INDICATOR OF READINESS FOR WORK IN THE INCLUSION SYSTEM

O. V. Savelyeva, N. K. Gritskevich, N. V. Zhiginas

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The article analyzes the principle of organizing inclusive education, which is to ensure that the diversity of the needs of students with physical and mental disabilities corresponds to such educational environment. The justification of the principle of the need for special training in the field of special (correctional) pedagogy and psychological readiness is professionally and com-

petently addressed in the problems of children with different educational needs, including those with limited health opportunities. When implementing the ideas of the professional and personal identity of the teacher, the following criteria are presented: in as much as in the phenomenological tradition the personality appears as a unique, existential entity, and identity expresses the self-referentiality of the person in the logic of the integral determination of the individual, the study is presented in the position of the person approach. Based on the analysis of the data of diagnostic studies, it was established that the participants of the project “Above the rainbow” are psychologically not ready for inclusion and need special comprehensive assistance from specialists (psychologist, methodologist). In this regard, they need understanding of themselves in a new role (personal identity), knowledge of the specifics of implementing approaches to individualization of the education of children with special educational needs; organization of psychological support system, joint analysis of professional experience, development of negative emotions, mastering self-identification techniques and their use in new conditions (under conditions of inclusion). Therefore, the task of specialists (methodologists, psychologists) is to help educators understand their hidden beliefs and values, to learn from them whether they are the beliefs and values that they would like to protect. For a program of inclusive education to be sustainable, at a certain point, these beliefs and values should be openly and clearly articulated. But the most important thing that teachers-participants of the project should learn is to work with children with different educational opportunities (capable children, children with HIA, children with disabilities) and take this diversity into account in their pedagogical approach to everyone.

Key words: *personal identity, inclusion, additional education, teacher's readiness, special educational needs.*

References

1. Alekhina S. V. Inklyuzivnoye obrazovaniye: Ot obrazovatel'noy politiki k obrazovatel'noy praktike [Inclusive education: From educational policy to educational practice]. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya*. Otv. red. S. V. Alyokhina [Psychological and pedagogical basis of inclusive education. Ed. by S. V. Alyokhina]. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education, Buki Vedi Publ., pp. 5–19 (in Russian).
2. Buravleva N. A., Gritskovich N. K., Iglovskaya N. V. Inklyuzivnoye obrazovaniye: pervyy opyt i problemy [Inclusive education: first experience and challenges]. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 3(6), Ser. “Pedagogika, psikhologiya”, 2011, pp. 60–63 (in Russian).
3. Khitryuk V. V. Gotovnost' pedagoga k rabote s «osobym» rebenkom: model' formirovaniya tsennostey inklyuzivnogo obrazovaniya [The willingness of the teacher to work with “special” child: model of the formation of values of inclusive education journal]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya – IKBFU 's Vestnik. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 2013, pp. 72–78 (in Russian).
4. Vvedenskiy V. N. Izmeneniye i otsenka kachestva povysheniya kvalifikatsii uchiteley v sisteme dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Change and assessment of the quality of teacher training in the system of additional pedagogical education]. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 2009, no. 4, pp. 41–44 (in Russian).
5. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
6. Pevzner M. N., Zaychenko O. M., Buketov V. O., Gorycheva S. N., Petrov A. V., Shirin A. G. *Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye personala shkoly: pedagogicheskoye konsul'tirovaniye i superviziya*. Pod red. M. N. Pevznera, O. M. Zaychenko [Scientific and methodological support of school staff: pedagogical consulting and supervision. Ed. by M. N. Pevzner, O. M. Zaychenko]. Velikiy Novgorod, NovSU; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovyykh resursov Publ., 2002. 316 p. (in Russian).
7. Zhiginas N. V. *Psikhologiya studencheskogo krizisa: metodologiya, fenomenologiya, mediko-psikhologicheskoye soprovozhdeniye. Dis. dokt. psikhol. nauk* [Psychology student crisis: methodology, phenomenology, medical and psychological support. Diss. doct. psychol. sci.]. Tomsk, 2011. 449 p. (in Russian).
8. Rekesheva F. M. *Usloviya razvitiya psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti studentov-psikhologov. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Conditions of development of psychological readiness for professional activity of students-psychologists. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Astrakhan, 2007 (in Russian).

9. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004 (in Russian).
10. D'yachenko M. I. *Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, 1976 (in Russian).

Savelyeva O. V., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: olga-pretty-woman@mail.ru

Gritskevich N. K., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: grickewichnk@tspu.edu.ru

Zhiginas N. V., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: zhiginas@mail.ru