

УДК 37.015.31

Психологическая модель готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога

Инна В. Кротова¹, Анна И. Ахметзянова²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: baly-inna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7525-035X>

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd14.1.09

Аннотация

В данном исследовании авторский подход исходит из предположения о том, что профессиональная компетентность специалиста, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, базируется на психологической готовности как интегральном личностном качестве специалиста помогающих профессий, которые напрямую связаны с готовностью субъекта профессиональной деятельности к профессионально-акмеологическому развитию. В частности, специалист-дефектолог должен, во-первых, обладать психологической готовностью к работе в условиях отсутствия готовых алгоритмов по оказанию помощи; во-вторых, уметь прогнозировать в условиях дефицита информации из-за высокой степени дифференциаций психофизического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья; в-третьих, постоянно аккумулировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации с целью его оптимальной адаптации и развития, как главного критерия эффективности коррекционно-педагогического процесса.

В качестве экспериментальной группы эмпирического исследования выступили дефектологи-слушатели курсов повышения квалификации, как группа специалистов, принявших решение о необходимости освоения дополнительного образовательного пространства.

Исследование проводилось с использованием психодиагностических инструментов: валидных и надежных опросников, компьютерной программы для статистической обработки данных SPSS. Интерпретация данных проводилась согласно их соответствию N (0.1) и высокому уровню достоверности: $p \leq 0.001^{***}$ и $p \leq 0.01^{**}$.

Таким образом, в рамках психологической модели готовности были определены потенциальные факторы расширения зоны профессиональной компетентности дефектолога, такие как «самоуважение» и «адаптивность», и системообразующий показатель с высокой факторной нагрузкой (из блока мотивационных личностных характеристик психологической готовности) – «мотивация достижения успеха».

Ключевые слова: акмеология, профессиональная компетентность, коррекционно-педагогическая деятельность, дефектолог, психологическая готовность.

The psychological model of the specialist-defectologist's readiness for professional and acmeological development

Inna V. Krotova¹, Anna I. Akhmetzyanova²

¹Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: baly-inna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7525-035X>

²Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd14.1.09

Abstract

In this study the author proceeds from the assumptions that the professional competence of a specialist who works with people with disabilities is based on psychological readiness as an integral personal quality of professional assisting people's professions that are directly related to the willingness of a subject of professional activity to professional acmeological development. However the specialist-defectologist must, firstly, have a psychological readiness to work in the absence of ready-made algorithms to provide assistance; secondly, to be able to predict in conditions of a deficit of information because of the high degree of differentiation in the psychophysical development of persons with disabilities; thirdly, constantly accumulate observations and use the increased volume of information with the aim of its optimal adaptation and development as the main criterion for the effectiveness of the correctional-pedagogical process.

Thus, the defectologists, listeners of advanced training courses, were taken as an experimental group of this empirical research as a group of specialists who decided to develop additional educational space.

The study was conducted with psychodiagnostic tools: valid and reliable questionnaires, a computer program for statistical processing of SPSS data. Interpretation of the data was carried out according to their compliance with N (0.1) and a high level of reliability: $p \leq 0.001^{***}$ and $p \leq 0.01^{**}$.

As the result within the framework of the psychological model of readiness, the potential factors for expanding the zone of professional competence of the defectologist were determined: "self-respect", "adaptability" and a system-forming indicator with high factor load (from the block of motivational personal characteristics of psychological readiness) – "motivation to achieve success".

Keywords: acmeology, professional competence, correctional-pedagogical activity, defectologist, psychological readiness.

Введение

Актуальность проблемы

Формирование культуры оптимальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья приводит к существенной актуализации процессов инклюзивного образования и развитию культуры толерантности. Это определяет запрос в специалистах высокого уровня, готовых разрабатывать и внедрять современные средства по оказанию помощи. Современные требования к коррекционно-педагогической деятельности резко возрастают, так как необходимо постоянное продуцирование способов удовлетворения изменений, связанных с сопровождением лиц с различными дефектами развития и нарушениями функций здоровья. В настоящее время наглядным примером значимых результатов дефектологического направления является создание экзоскелета и динамичное развитие экзотерапии, как итог реальных, осязаемых и социально востребованных достижений специалистов-дефектологов в их профессионально-компетентном проявлении.

Таких специалистов с творческо-профессиональным потенциалом должно становиться больше, чтобы круг проблем постепенно сужался. В данной исследовательской работе мы хотим разобраться в том, что из себя представляют специалисты такого уровня, так как профессионально-акмеологическое развитие личности начинается с ее готовности к развитию, готовности к движению в данном направлении и готовности к совершенствованию профессиональных функций.

Таким образом, объектом нашего исследования выступила готовность специалистов-дефектологов к профессионально-акмеологическому развитию. Она задается фундаментальными изменениями в специальном образовании, условиями реализации инклюзивного образования в России и, как следствие, повышением требований государства к уровню сформированности профессиональной компетентности дефектологов.

Предметом исследования был определен психолого-акмеологический аспект профессиональной деятельности как источник внутренней мотивации профессионального роста.

Занимая данную позицию, мы обозначаем и цель исследования – определение психологических аспектов готовности, во-первых, как указателей направления

движения к акмеологическому уровню в профессиональной деятельности, во-вторых, как причин внутренних механизмов этого движения, в-третьих, как гарантов профессиональной компетентности специалиста в области специального дефектологического направления (коррекционно-педагогической деятельности).

Исследование является уникальным в своем роде, так как ранее требования к профессиональным и личностным качествам педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность, предъявлялись на основе эвристических методов. Мы же имеем в основе теоретико-методологическое обоснование и эмпирическое подтверждение значимости такого профессионально-психологического качества личности, как готовность к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога.

Современные тенденции

В настоящее время по всему миру активно занимаются решением проблем, связанных с особенностями развития профессионального дефектологического образования, в частности именно инклюзивного образования. Например, исследователь из Новой Зеландии определяет область инклюзивного образования как зону повышенной ответственности со стороны государства, общественных структур, школ и родителей детей с особыми потребностями. Автором описана ситуация, когда ребенок с ограниченными возможностями здоровья столкнулся и с недоступной средой, и с неподготовленными учителями, и с непрофессионализмом помощников учителей (тьюторов), призывая тем самым к адекватности действительности изменениям в законодательстве (Perry, 2017).

Другие исследователи отводят особое место профессиональной подготовке специалистов в данной области образования, в частности помощников учителей по сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями.

На пути развития инклюзии предлагаются разработки самих специалистов для обогащения качественного содержания инклюзивного образования (Walton, 2017), обозначаются рекомендации, связанные с необходимостью изучения существующих моделей эффективности преподавания с учетом роли ассистентов в классах и роли педагогов, управляющих ассистентами для повышения качества поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и повышения профессионализма работающих с ними специалистов (McVittie, 2005; Moran, 2002; Rubie-Davies, 2010; Webster, 2011).

Также выделяется ряд исследований, которые направлены на определение квалификации и содержания уровня подготовки специалистов, которые берут на себя ответственность за поддержку учащихся с инвалидностью и трудностями в обучении. Один из авторов предлагает закреплять квалификацию таких сотрудников через стимулирование заработной платы и введение ответственности только за дополнительное обучение с минимальными требованиями к их профессиональным компетенциям (Butt, 2018). Этим же автором решается проблема ролевой путаницы в функциях учителей и их помощников через необходимость четкого разграничения обязанностей для адекватного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (Butt, 2012). Значимость квалификации в профессионально-дефектологической сфере подтверждается и тем, что главными педагогами-воспитателями учащихся с особыми потребностями часто становятся тьюторы без должной практики и профессиональной готовности к педантичной и кропотливой коррекционной работе (Webster, 2010).

Развитие обозначенной тенденции очень хорошо прослеживается в труде Н.Н. Малофеева «Специальное образование в России и за рубежом» (Malofeev,

2009), где определена специфика переходного периода дефектологического направления – изменение отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, когда необходимо понять, каковы реальные ресурсы для достижения «доступной среды» и что необходимо делать в условиях дефицита ресурсов.

Одним из фактов, подтверждающих реальную поддержку и потребность современного российского общества в профессионалах дефектологического направления, стало учреждение Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» (<http://so-edinenie.org/>). Учреждение состоялось 8 апреля 2014 года на заседании Наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив под председательством Президента России В. В. Путина. Программы Фонда охватывают различные направления, в том числе «Наука и образование», которое как раз и нацелено на развитие актуального профессионального мышления в области специального дефектологического образования. В данном случае удачно подтверждается мысль о том, что современная концепция непрерывного педагогического образования в России ориентирована на стремительно развивающиеся потребности общества при подготовке специалистов с новыми актуальными знаниями, готовыми к расширению профессиональных задач и повышению уровня профессиональной компетентности, стремление к профессиональному «акме».

Степень проработанности проблемы и предлагаемое решение

Таким образом, специалист в области дефектологии должен не только успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, но и справляться с проблемой адаптации к современным социальным запросам. В требованиях же профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>) в деятельности специалиста специального (дефектологического) образования выделяются наиболее общие функции: обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако то, насколько эффективно они будут реализовываться, будет зависеть от личностных качеств специалистов и их стремления к самообразованию и готовности к акмеологическому развитию в профессиональной сфере. В идеале эти аспекты, конечно, неразрывно связаны между собой: любая профессиональная деятельность, с позиции субъектно-деятельностного подхода в психологии, имеет в основе своей перечень профессионально важных качеств. Но в реальных условиях такая гармония редко достигается, поэтому и эффективность деятельности у каждого субъекта профессиональной деятельности своя.

Специалист, который стремится и готов постоянно развиваться – это задача или даже мечта любого профессионального направления, не только дефектологического. Проблему развития дефектолога в профессионально-акмеологическом контексте мы видим, во-первых, в особенностях самого специального образования (Malofeev, 2009), во-вторых, в обязательных требованиях к трансформации личности для повышения уровня ее профессиональной компетентности и создания акмецелевых программ профессиональной деятельности, в-третьих, в психологической готовности к развитию профессионально-акмеологической компетентности в целом. В личностно-психологических качествах коррекционного педагога психологическая готовность имеет наибольшее значение, поскольку совершенствование себя осуществляется в деятельности, требующей не только терпения, внимательности и уравновешенности, но и сочувствия на профессиональном уровне.

На пути решения такой специфической задачи, как поиск характеристик специалиста-дефектолога, готового к профессиональному развитию, мы выделили

несколько зон, которые необходимо учитывать. Первая зона – это область становления субъекта профессиональной деятельности (Апануев, 2001; Bodrov, 2001; Klimov, 2004; Shadrikov, 1982), вторая зона – различные акмеологические подходы в контексте профессиональной компетентности личности (Bodalev, 1993; Derkach, 1993; Markova, 1996), третья зона – психологическая готовность в сфере помогающих профессий, в частности готовность педагогов, как основной фактор успешности инклюзивного образования (Agafonova, 2011).

Выделенные три зоны составляют теоретико-методологическую базу нашего исследования – психологической модели готовности как фактора, определяющего стремление к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога. *Решение проблемы* заложено в смысле предлагаемой модели – использовать психологические ресурсы готовности к профессионально-акмеологическому развитию дефектолога в качестве факторов, определяющих его профессиональную компетентность. Именно здесь психологическая готовность выступает в качестве ключевого объяснительного принципа.

Методы исследования

Методы исследования

Научно-исследовательская работа проводилась в соответствии с теоретико-методологическими принципами педагогики, психологии, специальной методологии психологической науки, а именно принципами детерминизма, единства сознания и деятельности, развития, личностного подхода.

В исследовании были использованы общие теоретические методы: способ аналитико-синтетической переработки информации, в том числе метод моделирования через аналогии; методы частной методологии психологии – диагностические методы исследования; эмпирические психолого-педагогические методы, такие как констатирующий эксперимент и метод интерпретации результатов исследования; методы математическо-статистической обработки полученных данных.

Этапы исследования

На первом этапе исследования было сформулировано его теоретико-методологическое обоснование. Теоретико-методологическую основу исследования составили вышеперечисленные три зоны с вводным определением «психологической готовности», имеющей для нас статус фактора, определяющего стремление к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога. Мы понимаем психологическую готовность как комплексное образование, в структуру которого входят:

- а) мотивационные личностно-психологические характеристики (стремление к успешному выполнению деятельности);
- б) характеристики волевой сферы личности (самоуправление и концентрация на выполнении поставленных задач);
- в) познавательные личностные компоненты в профессиональной деятельности (понимание значимости профессиональных обязанностей);
- г) характеристики эмоциональной сферы личности (воодушевление в процессе деятельности и чувство профессиональной ответственности) (Dushkov, Korolev, Smirnov, 2005).

Второй этап – подбор психодиагностических инструментов исследования

В качестве психодиагностических инструментов исследования, в полном соответствии с его теоретико-методологическим обоснованием, были выбраны стандартизированные, надежные методики эмпирического исследования психологической

готовности дефектологов (при этом объективный показатель их психологической готовности заключался в добровольном участии в курсах повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития»):

– для выявления мотивационных характеристик личности был выбран опросник «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса (Kozlov et al., 2002);

– познавательные характеристики определялись в ходе принятия решения о прохождении курсов повышения квалификации для дефектологов или об отказе от них, так как это было свидетельством понимания/непонимания профессионально-социальной значимости качественного выполнения обязанностей и наличия/отсутствия социально-психологической готовности к работе в сфере помогающих профессий;

– в контексте выявления специфики характеристик эмоциональной сферы личности как показателей готовности к принятию нового в профессиональной деятельности с воодушевлением использовался личностный опросник Р. Б. Кеттелла (Mironova, 2005);

– в контексте определения волевых качеств личности был выбран тест-опросник «Уровень субъективного контроля» (авторы Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) (Kozlov et al., 2002).

Всего 24 исследуемых психологических показателя.

Третий этап – проведение эмпирического исследования.

В констатирующем эмпирическом исследовании (апрель 2017 – июнь 2017) приняли участие слушатели курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития» (кафедра дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета при финансовой поддержке Фонда «Со-единение») в количестве 25 человек (референтная выборка) и отказавшиеся от курсов специалисты-дефектологи в количестве 25 человек (референтная выборка). Разделение испытуемых на две группы происходило по признаку «готовности к профессионально-акмеологическому развитию»: при выборе образовательной среды курсов повышения квалификации – в группу «слушателей», в случае отказа от курсов – в группу «не слушателей».

Данное исследование проводилось в соответствии с этическими принципами проведения психологических исследований, закреплёнными в Этическом кодексе психолога Российского психологического общества.

Четвертый этап исследования – обработка и интерпретация полученных данных методом статистической обработки данных.

Данные эмпирического исследования обрабатывались с помощью программного комплекса IBM SPSS Statistics 21 для Windows (доступ к данным исследования <https://osf.io/rwzs4/>).

Результаты

Согласно расчетам (t-критерий Стьюдента), были выявлены значимые отличия в выраженности средних значений психологических показателей в группе «слушателей» (группа 1) и «не слушателей» (группа 2) с уровнем достоверности $p < 0.001$ и $p < 0.01$ (табл. 1).

Таким образом, мы можем дать предварительную психологическую характеристику первой и второй группе – «слушателей» и «не слушателей» курсов повышения квалификации.

Таблица 1. Сравнительные данные психологических показателей группы «слушателей» и группы «не слушателей»

№№ показателей	Наименование показателя	«Слушатели»	«Не слушатели»	Значение t-критерия	Уровень достоверности
20	Спокойствие – Тревожность (фактор O)	5,24	7,24	-3,660	0.001
3	Шкала (показатель) – интернальность в сфере достижения успеха (Ид)	4,44	5,2	-3,096	0.01
7	Шкала (показатель) – интернальность неформальных (межличностных) отношений (Им)	4,64	5,52	-2,989	0.01
17	Доверчивость – Подозрительность (фактор L)	4,52	6,0	-3,040	0.01
18	Практичность – Мечтательность (фактор M)	7,32	5,72	2,885	0.01
24	Расслабленность – Напряженность (фактор Q-4)	4,24	5,8	-3,246	0.01

Первая группа специалистов-дефектологов, выбравшая для себя образовательную среду курсов, – люди «мечтательные», то есть, согласно описанию фактора, имеют яркую внутреннюю интеллектуальную жизнь с интенсивным проживанием идей и чувств, в поведении они неконформны, с развитым воображением, но погруженные во внутренние потребности и заботящиеся о практических вопросах.

Во второй группе специалистов-дефектологов – группе «не слушателей», отказавшихся от предложения профессионального развития в рамках курсов повышения квалификации, по сравнению с первой группой больше выражены средние значения. Данная группа в большей степени «тревожна», застенчива, неустойчива, с чувством вины, напряжена (в отличие от другого полюса данного фактора – уверенности и жизнерадостности). Эти люди в большей степени «подозрительны», «закрыты», они имеют собственное мнение, не поддаются обману (в отличие от другого полюса – адаптивного и неконкурентного, заботящегося о других). Вторая группа в большей степени раздражительна и тревожна (в отличие от другого полюса – уравновешенности и невозмутимости).

Таким образом, специалисты-дефектологи группы «слушатели» (экспериментальная группа исследования), выбравшая курсы повышения квалификации, – люди с более развитым воображением, они более интеллектуальны, уверены в себе, жизнерадостны, адаптивны, больше заботятся о других, уравновешенны и невозмутимы.

Далее, согласно данным линейной корреляции, при построении корреляционных плеяд исследуемых групп были выявлены следующие особенности во взаимосвязях психологических показателей (уровень достоверности $p < 0.01$).

В группе «слушателей» системообразующим фактором был определен психологический показатель «мотивация достижения успеха», образующий прямую связь с пятью показателями и опосредованную взаимосвязь с двумя психологическими показателями, а в общей сложности образующий корреляционную плеяду с достоверными значениями и разного характера взаимосвязей восьми показателей (рисунк 1).

Рисунок 1. Табличное отображение значимых корреляционных связей психологических показателей группы «слушатели»

Мотивация достижения успеха				
0.688**	0.787**	0.741**	-0.706**	0.617**
Общая интернальность	Шкала интернальности в сфере достижения успеха	Шкала интернальности в сфере семейных отношений	Шкала интернальности в области межличностных отношений	Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль (Фактор Q3)
0.537**	0.536**			
Консерватизм – Радикализм (Фактор Q1)	Эмоциональная устойчивость (Фактор С)			

Примечание: ---- - отрицательная корреляция («обратная» связь); ** - уровень достоверности $p < 0.01$.

Следовательно, в первой группе показатель № 1 «Мотивация достижения успеха» находится в прямых взаимосвязях (прямая пропорция) с показателями № 2 «Общая интернальность», № 3 «Интернальность в сфере достижений», № 5 «Интернальность в сфере семейных отношений», № 23 «Самоконтроль» (фактор Q3). И в обратно пропорциональной взаимосвязи с показателем № 7 «Интернальность в сфере неформальных/межличностных отношений».

Из перечисленных показателей два показателя образуют еще взаимосвязи (прямая пропорция): психологический показатель № 2 «Общая интернальность» и показатель № 21 «Консерватизм – радикализм» (фактор Q1), также психологический показатель № 3 «Шкала интернальности в области достижений» и № 11 «Эмоциональная устойчивость» (фактор С).

Таким образом, для профессиональной группы «слушателей» характерна направленность на достижение успеха, и, согласно обнаруженным взаимосвязям, стремление к успеху в данной группе напрямую связано с тенденцией приписывания себе ответственности за важные события жизни и за то, что с ними происходит в области достижений и в семье. Можно предположить, что они считают достигнутые успехи результатом собственных качеств и проявленной активности, в совокупности с проявлением самоконтроля, настойчивости и сознательности, когда требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учета общественного мнения (группа «слушатели» объективна, решительна, уравновешенна). При этом в области межличностных отношений данная группа приписывает ответственность за происходящие действия партнерам. С другой стороны, в области достижений и успеха ответственность обеспечивается развитым аналитическим мышлением, открытостью к переменам, эмоциональной устойчивостью (уравновешенностью), зрелостью и ориентацией на реальность.

Далее, в корреляционной плеяде психологических показателей группы «не слушателей» системообразующим фактором был определен фактор Q2 «Конформизм – неконформизм», образующий «обратную» связь с двумя показателями и опосредованную взаимосвязь с тремя психологическими показателями, в общей сложности образующий корреляционную плеяду с достоверными значениями и разного характера взаимосвязей из шести показателей (рисунок 2).

Следовательно, во второй группе психологический показатель № 22 «Конформизм – неконформизм» находится во взаимосвязях с «обратной» пропорцией с показателями № 1 «Мотивация достижения успеха» и № 3 «Шкала интернальности

в области достижений» и находится в опосредованной взаимосвязи (через показатель № 3) с показателями № 2 «Общая интернальность», № 5 «Шкала интернальности в области семейных отношений», № 4 «Шкала в области неудач».

Рисунок 2. Табличное отображение значимых корреляционных связей психологических показателей группы «не слушатели»

Конформизм – Нонконформизм (Фактор Q2)	
-0.575**	-0.577**
Мотивация достижения успеха	Интернальность в сфере достижений успеха
	0.621**
	Общая интернальность
	0.662**
	Интернальность в сфере отношений в семье
0.707**	Интернальность в сфере неудач

Примечание: ---- – отрицательная корреляция («обратная» связь); ** – уровень достоверности $p < 0.01$.

Таким образом, группа «не слушателей» характеризуется в целом ориентацией на групповое мнение и зависимостью от него, низкой самостоятельностью и ориентацией на социальное одобрение. Причем, чем ярче выражен показатель конформности группы, тем выше показатель мотивации достижения успеха и выше свой уровень ответственности за происходящее в области достижений. При этом собственная ответственность в области достижений напрямую зависит от уровня ответственности за происходящие события, происходящее в семье и в области неудач. То есть собственные достижения будут объясняться через себя, если семья и неудачи будут казаться под контролем, с общей зависимостью от социального одобрения.

На следующем этапе эмпирического исследования был осуществлен *факторный анализ*. При повторных итерациях были выделены факторы с большей дисперсией. Анализ корреляционных матриц из 24 переменных в каждой из двух групп осуществлялся по методу главных компонент (РСА). В группах были извлечены по два фактора со значениями больше единицы. Факторы подверглись вращению по методу Варимакс с нормализацией Кайзера (вращение в данном случае сошло за 12 итераций в первой группе и за 13 итераций в группе второй). Были выделены факторы, которые могут рассматриваться как центральные факторы психологической модели готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов первой группы и как центральные факторы, детерминирующие отказ от направления профессионально-акмеологического развития второй группы.

Результаты факторного анализа группы «слушатели» (Таблицы 2, 3).

В первой группе факторы, полученные в результате вращения по методу varimax, объясняют 44,8 % совокупной (общей) дисперсии (I фактор – 23,1%, II фактор – 21,7%) с собственными значениями больше единицы (5,6 и 5,1 соответственно), согласно критерию Кайзера. Таким образом, данные два фактора – две главные компоненты в первой группе. Первый фактор объединяет 5 показателей – фактор «самоуважение», второй фактор объединяет 4 показателя – фактор «адаптивность».

Таблица 2. Матрица факторных нагрузок фактора «самоуважение» группы «слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
1	Мотивация достижения успеха	0.891
3	Шкала интернальности в области достижений	0.818
5	Шкала интернальности в области семейных отношений	0.786
7	Шкала интернальности в области межличностных отношений	-0.716
23	Низкий самоконтроль – -высокий самоконтроль (фактор Q4)	0.838

Таблица 3. Матрица факторных нагрузок фактора «адаптивность» группы «слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
17	Доверчивость – подозрительность (фактор L)	0.894
19	Прямолинейность – дипломатичность (фактор N)	-0.850
22	Конформизм – нонконформизм(фактор Q2)	-0.7
24	Расслабленность – напряженность (фактор Q4)	0.855

Результаты факторного анализа психологической структуры готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов позволяют сформулировать следующие выводы: в психологической готовности к профессионально-акмеологическому развитию выделяются два фактора, условно названных в нашем исследовании «самоуважение» и «адаптивность». Слушатели курсов повышения квалификации дорожат социальной репутацией, контролируют себя и берут на себя ответственность за достижения, оставаясь при этом естественными, открытыми, независимыми и уравновешенными.

Результаты факторного анализа группы «не слушатели» (Таблицы 4, 5).

Во второй группе факторы, полученные в результате вращения по методу varimax, объясняют 31,7% совокупной (общей) дисперсии (I фактор – 18,1%, II фактор – 13,6%) с собственными значениями больше единицы (4,3 и 3,3 соответственно), согласно критерию Кайзера. Таким образом, данные два фактора – две главные компоненты во второй группе. Первый фактор объединяет 3 показателя – фактор «чувство вины», второй фактор объединяет 2 показателя – фактор «зависимая самооценка»

Таблица 4. Матрица факторных нагрузок фактора «чувство вины» группы «не слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
2	Общая интернальность	0.759
4	Интернальность в области неудач	0.856
5	Интернальность в области семейных отношений	0.845

Таблица 5. Матрица факторных нагрузок фактора «зависимая самооценка» группы «не слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
1	Мотивация достижения успеха	0.880
22	Конформизм – нонконформизм (фактор Q2)	-0.858

Результаты факторного анализа психологической структуры группы, отказавшейся от профессионально-акмеологического развития, позволяют сформулировать следующие выводы: члены второй группы характеризуются тем, что часто испытывают чувство вины и формируют оценку своих достижений, исходя из оценки этих достижений группой; возможно, чувство вины, неуверенность в себе и в своих силах ориентирует поведение данной группы на постоянную поддержку и одобрение действий извне, например от представителей их референтных групп.

Таким образом, в нашем исследовании сформировалась *психологическая модель готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов* на примере выбора образовательной среды курсов повышения квалификации. В данной модели были собраны показатели психологических ресурсов готовности (Таблица 6):

- а) образующие взаимосвязи в корреляционной плеяде (линейная корреляция) с высоким уровнем достоверности;
- б) с выявленными различиями в выраженности по **t-критерию** (высокий уровень достоверности);
- в) определяющие факторную нагрузку факторов при использовании метода анализа главных компонент (факторный анализ) в группе «слушатели».

Таблица 6. Табличное отображение психологических показателей готовности группы «слушатели»

Мотивация достижения успеха				
0.688	0.787	-0.706	0.617	0.741
ОИ	ИД	ИМ	Нск-Вск	Шкала интернальности в области семейных отношений
-0.593				
Прямолинейность				
-0.651		-0.612		-0.817
Доверчивость		Нонконформизм		Напряженность
0.615		0.615		0.615

Примечание. Сокращения: ОИ – общая интернальность, ИД – интернальность в области достижений, ИМ – интернальность в области межличностных отношений, Нск-Вск – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль.

Интерпретируя данные, можно сказать следующее: психологическое содержание готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов определяется взаимосвязями 10 исследуемых показателей. Экспериментальную группу можно охарактеризовать следующим образом: это люди, ориентированные на достижение успеха в своей профессиональной области, благодаря тому что они уравновешенны и организованны и берут на себя ответственность за важные события и то, что происходит с их ближайшим окружением, они открыты новому и разделяют ответственность в партнерских отношениях. При этом можно сказать, что факторы «самоуважение» и «адаптивность» включают в себя весь смысл психологического содержания готовности данной группы. Ответственность за близких им людей определяет их гибкость и организованность одновременно, принципы профотбора в помогающих профессиях должны взять себе это на вооружение. И здесь возникает подсказка, как этого добиться другим дефектологам – избегать ключевых факторов второй группы – «зависимой самооценки»

и неконструктивного «чувства вины», чтобы стремиться к успеху и не ждать одобрения от группы.

Таким образом, психологические ресурсы создают возможности для роста профессиональной компетентности дефектолога, формируя базу его психологической готовности к профессионально-акмеологическому развитию в коррекционно-педагогической деятельности.

Дискуссионные вопросы

В области потребностей и запросов социально-образовательной сферы существуют устойчивые противоречия:

- между требованиями к личности педагога-дефектолога и недостаточной эффективностью его профессионального образования,
- между критериями профессиональной компетентности дефектолога и их акмеологической составляющей,
- между необходимостью развития психологической готовности личности к условиям профессиональной деятельности дефектолога и традиционным ригидным форматом обучения в вузе.

Рассмотрение вышеобозначенных противоречий и определило тему нашего исследования как способ решения проблем организационно-педагогических условий и средств, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности дефектологов (Akhmetzyanova, Krotova, Tvardovskaya, 2017), а именно конкретных психологических характеристик, которые входят в перечень профессионально важных качеств и в состав акмеологического компонента деятельности педагога-дефектолога.

Заключение

В данной работе было установлено, что в психологической модели готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога основными являются показатели мотивационного блока личностных характеристик – «мотивация достижения успеха», далее по степени значимости – психологические показатели волевого блока – «самоуважение» и коммуникативного блока – «адаптивность» (которого, кстати, нет в классическом определении психологической готовности). То есть самой важной характеристикой эффективного дефектолога в рамках проведенного исследования было определено *стремление к достижению успеха, контролю качества результатов деятельности, оптимальной переработке новой информации*. Немаловажным здесь является и то, что в модели психологической готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве ранее отдельно не выделялся коммуникативный блок, который выявился в нашем исследовании.

Таким образом, специфика формирования профессионализма специалиста-дефектолога в коррекционно-педагогической деятельности должна содержать в себе:

- а) методолого-методические разработки по психолого-акмеологическому сопровождению личности в условиях дефектологической деятельности;
- б) проведение акмеологической диагностики и развивающей работы по повышению эффективности профессиональной деятельности;
- в) разработку акмеологических технологий, направленных на развитие психологического потенциала и ресурсных возможностей человека как субъекта профессиональной деятельности.

Благодарность

Исследовательская часть работы проводилась при финансовой поддержке Фонда «Со-единение», г. Москва, в рамках проекта курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития», реализованного кафедрой дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Список литературы

- Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Агафонова Е.Л., Алексеева М.А., Алехина С.В. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
- Ахметзянова А. И. Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития: программа повышения квалификации / А. И. Ахметзянова, И. В. Кротова, А. А. Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник международной научно-образовательной конференции. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – Вып 11. – С. 14-19.
- Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. — М.: РАУ, 1993. – 511 с.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
- Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершины профессионализма / Деркач А. А., Кузьмина Н. В. – М., 1993. – 211 с.
- Душков Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – «Академический проект, Деловая книга», 2005. – 848 с.
- Климов Е. А. Введение в психологию труда.-М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 336 с.
- Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп //М.: Изд-во Института психотерапии. – 2002.
- Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб.пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
- Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: «Печатный двор», 1996. – 182с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 203 с. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
- Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л.: Ленингр.ун-та, 1976. – 120 с.
- Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
- Butt R. 'Pulled in off the street'and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? //International Journal of Inclusive Education. – 2018. – Т. 22. – №. 3. – С. 217-234.
- Butt R., Lowe K. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training //International Journal of Inclusive Education. – 2012. – Т. 16. – №. 2. – С. 207-219.
- McVittie E. The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools //Education 3-13. – 2005. – Т. 33. – №. 3. – С. 26-31.
- Moran A., Abbott L. Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland //European Journal of Special Needs Education. – 2002. – Т. 17. – №. 2. – С. 161-173.
- Perry B. A. Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand //World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. – 2017. – Т. 11. – №. 8. – С. 2012-2015.

- Rubie-Davies C. M. et al. Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils //School Effectiveness and School Improvement. – 2010. – T. 21. – №. 4. – C. 429-449.
- Webster R. et al. Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs //European journal of special needs education. – 2010. – T. 25. – №. 4. – C. 319-336.
- Webster R. et al. The wider pedagogical role of teaching assistants //School Leadership and Management. – 2011. – T. 31. – №. 1. – C. 3-20.
- Wolton E. Teacher development for inclusive pedagogy: The affordances of Professional Learning Communities. Wits School of Education. – 2017. – Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-development-for-inclusive-pedagogy-the-affordances-of-professional-learning-communities>

References

- Agafonova, E. L., Alekseeva, M. A., & Alehina, S. V. (2011). Readiness of teachers as the main factor for the success of an inclusive process in education. *Psychological science and education*, 1, 83-91.
- Ananyev, B. G. (2001). *Man as an object of knowledge*. SPb.:Piter.
- Akhmetzyanova, A. I., Krotova, I. V., & Tvardovskaya, A. A. (2017). Technologies of psychological and pedagogical help for children with complex developmental disabilities: the program of professional development. *Actual problems of defectology and clinical psychology: theory and practice: the collection of the international scientific and educational conference*, 11, 14-19.
- Bodalev, A. A. (1993). *Akmeology as a teaching and scientific discipline*. M.: RAU.
- Bodrov, V. A. (2001). *Psychology of professional suitability*. M.: PER SE.
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Derkach, A. A., Kuzmina, N. V. (1993). *Akmeology – the science of ways to achieve the pinnacle of professionalism*, Moskva.
- Dushkov, B. A., Korolev, A. V., Smirnov, A. B. (2005). *Encyclopaedic dictionary: Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics*. Akadimicheskii proekt, Delovaya kniga.
- Klimov, E. A. (2004). *Introduction to the psychology of work*. M.: Izd-vo Mosk. un-ta.
- Kozlov, V. V., Mainulov, G. M., & Fetiskin, N. P. (2002). Socio-psychological diagnostics for personal development within small groups. M.: Institut Psikhoterapii.
- Malofeev, N. N. (2009). *Special education in a changing world. Europe: textbook for students of pedagogical universities*. M.: Prosveshchenie.
- Malofeev, N. N. (1996). *Special education in Russia and abroad: in 2 parts*. M.: Pechatnyidvor.
- Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. M.: Znanie.
- McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. *Education 3-13*, 33(3), 26-31.
- Moran, A., & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 161-173.
- Suhodolskii, G. V. (1976). *Structural-algorithmic analysis and synthesis of activities*. L.: Leningradskogo un-ta.
- Shadrikov, V. D. (1982). *Problems of systemogenesis of professional activity*. M.: Nauka.
- Perry, B. A. (2017). Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 11(8), 2012-2015.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.

- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European journal of special needs education*, 25(4), 319-336.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3-20.
- Wolton, E. (2017). Teacher development for inclusive pedagogy: The affordances of Professional Learning Communities. Wits School of Education. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-development-for-inclusive-pedagogy-the-affordances-of-professional-learning-communities>