

УДК 378(476)

В.В. Хитрюк, Н.С. Троцкая**СУБЪЕКТНОСТЬ И ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ**

В статье рассматривается взаимосвязь между субъектностью как личностным качеством будущих педагогов и их инклюзивной готовности посредством анализа структурных составляющих и характеристик выделенных феноменов. Сделан вывод о детерминированности инклюзивной готовности будущих педагогов уровнем сформированности качеств и характеристик субъектности. Определена дефиниция «инклюзивная готовность будущих педагогов». Приведен анализ результатов эмпирического исследования сформированности отдельных субъектных предпосылок инклюзивной готовности.

Введение

Образовательная интеграция как форма, условие, среда совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников сегодня характеризует развитие системы образования во многих странах, в том числе и Республики Беларусь. Условия интегрированного обучения и воспитания, являясь специфическими и новыми для профессиональной деятельности «обычных» педагогов на любом уровне образования, определяют особые требования к содержанию, характеру их профессиональной готовности и подготовки, а также к их профессионально-личностным качествам, среди которых значимое место занимает субъектность. Инклюзивная готовность будущего педагога рассматривается нами в рамках профессионально-педагогической готовности и определяется как установка на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер и трансформируется в интегральное качество личности. Для возникновения такой установки необходимо формирование соответствующей направленности личности будущего педагога, его субъектности как личностного качества.

В этой связи изучение взаимосвязи субъектности и инклюзивной готовности приобретает особую актуальность, так как сам педагог рассматривается как субъект собственной профессиональной деятельности в «иных» условиях.

Результаты исследования и их обсуждение

В философском смысле под субъектностью понимают системное качество личности, проявляющееся при взаимодействии субъекта с различными вещами. С.Л. Рубинштейн указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям [1]. Личностные свойства отражают позицию человека в обществе и степень приобщенности его к миру человеческой культуры. Выход личности с уровня «Я – общество» на уровень «Я – Ты», открытие Другого как личности, способность строить отношения с Другим предполагают качественно новый уровень развития человека как личности, а именно его субъектности.

Понимание субъекта в философии и психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами активности, самостоятельности, умения осуществлять специфически человеческие формы жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности. Субъектность человека безотносительно к какой-либо профессиональной деятельности исследуется многими философами и психологами (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, В.А. Пет-

ровский, В.И. Слободчиков, П.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). В зарубежной психологии субъектность изучается в рамках гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу) и философии экзистенциализма (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр).

Субъектность как педагогический феномен представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и жизнотворчества студента, независимо от направления выбранной профессиональной специализации [2]. Стремление выразить себя в профессионально-педагогической деятельности – основная потребность педагога как субъекта. Различные аспекты субъектности педагога в профессиональной деятельности рассматриваются в работах Л.И. Анциферовой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, Е.Н. Волковой, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, С.С. Кашлева, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, А.Б. Серых, В.И. Слободчикова, В.А. Татенко, Г.А. Цукермана, Т.Н. Щербаковой, И.С. Якиманской и др.

Категория «субъектность педагога» имеет различные толкования и понимание в работах исследователей: «профессиональная компетентность педагога» [3]; «система педагогических способностей» [4]; активность, определяющаяся в системе отношений, интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) [5]; личностное образование, интегрирующее в себя все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности [6]; одна из системных характеристик деятельности, детерминированная структурой мотивации [7; 8]; интегратор профессиональных способностей человека, обеспечивающий возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества [9].

Сущность феномена субъектности раскрывается содержанием отдельных его характеристик (уровневость: субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстернизации и интериоризации; креативность: деятельность субъекта носит преобразующий характер; проявляется по отношению к людям и др.), сторон (активность, саморегуляция, субъектное отношение и субъектный опыт), а также ведущих атрибутивных характеристик (эмпатия, рефлексия, самоактуализация, творчество и др.) и сущностных свойств (самодетерминация (самопричинение), самоорганизация (самоупорядочивание), саморазвитие (самопостроение)) [10].

Одной из важнейших индивидуально-личностных особенностей будущих педагогов, необходимых для работы в классах интегрированного обучения и воспитания, является способность к саморазвитию, самообразованию, которая тесно сопряжена со способностью субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач. Способность саморегуляции заключается в обращении сознания вовне, возможности осознанного целеполагания, детерминирующего способ и направленность действий субъекта на объект, обращении сознания внутрь, к самому действующему субъекту, к его способности самосознания [11]. В ранее проведенных нами исследованиях было выявлено, что между показателями способностей к саморазвитию и самообразованию студентов и показателями интернальности – экстернальности имеется прямая и высокая степень корреляции: чем выше показатель интернальности у студентов, тем выше у них способность к саморазвитию и самообразованию.

Среди ведущих атрибутивных характеристик субъектности будущего педагога следует выделить эмпатию, рефлексивность, самоактуализацию, творчество [11].

В формате нашего исследования особый интерес привлекает эмпатия. Зарубежные исследователи (А. Маслоу, К. Роджерс) в контексте гуманистической психологии отмечают, что эмпатия выступает механизмом взаимодействия, взаимовлияния и взаимопо-

нимания в процессе общения; это ключевой процесс не только в преподавательской, но и во всех других видах деятельности, связанной с воздействием на людей [12; 13].

В отечественной науке феномен эмпатии рассматривается в различных аспектах:

1) способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого (эмоциональное проникновение, вчувствование в собеседника, установление эмоциональной идентификации, сонастроенность на единую эмоциональную волну, выражение сопереживания, сочувствия и соучастия собеседнику);

2) процесс безоценочного сопереживания одного человека реальным и актуальным переживаниям другого;

3) профессионально-значимое качество личности (понимание ребенка, принятие ребенка таким, какой он есть, признание ребенка как партнера в образовательном взаимодействии, сочувствие и сопереживание ребенку);

4) свойство личности, проявляющееся в ситуациях межличностного общения.

Итак, под субъектностью педагога мы понимаем профессионально-личностное качество, констатирующее высший уровень профессионального развития его личности и профессионально-педагогической деятельности, формирование которого оказывается непосредственно связанным с профессионально-педагогической готовностью.

Анализ литературных источников обнаружил различные подходы исследователей в определении сущности профессионально-педагогической готовности: внутренний потенциал личности, оказывающий влияние на эффективность деятельности; избирательная направленность, настраивающая личность на будущую деятельность; синтез свойств личности; интегральное умение педагогически мыслить и действовать; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение; категория теории деятельности (состояние) как результат процесса подготовки, установка на что-либо сложное личностное новообразование; многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность; психологическое условие успешности выполнения деятельности; избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую педагогическую деятельность. Инклюзивную готовность мы рассматриваем в формате общей профессионально-педагогической готовности и понимаем ее как установку на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер, трансформируется в интегральное качество личности и позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции.

Ранее проведенные исследования показали, что структурно-содержательная основа профессионально-педагогической готовности будущих педагогов для работы в условиях образовательной интеграции (инклюзивная готовность), включает следующие компоненты:

1) информационный (компетентностный) – обладание соответствующей композицией профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций;

2) эмпатический (эмоционально-нравственный) – умение эмоционально правильно реагировать на реальные педагогические ситуации на основе знания и выполнения нравственных норм и правил, действенно сопереживать ребенку с особенностями психофизического развития;

3) мотивационный (установочно-поведенческий) – наличие психологической настроенности на работу с «особым» ребенком и построение адекватной модели профессионального поведения;

4) действенно-оценочный – опираясь на субъективную успешность ребенка, умение использовать вариативные оценки, побуждающие его к дальнейшему взаимодействию с педагогом;

5) рефлексивно-коррекционный – владение знаниями и умениями проводить рефлексию и коррекцию собственной профессиональной педагогической деятельности;

6) коммуникативный – владение приемами эффективного общения с ребенком независимо от наличия или отсутствия нарушения развития.

Сопоставление содержательных компонентов и характеристик субъектности инклюзивной готовности приводит к пониманию существующей взаимосвязи и детерминированности выделенных феноменов. Индивидуально-личностные качества будущих педагогов, особенности их переживаний (эмпатические качества), волевых проявлений, познавательной деятельности, их способности к саморазвитию и самообразованию могут служить показателями уровня сформированности их субъектности, с одной стороны, и характеризовать готовность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной интеграции (инклюзивную готовность), – с другой. В этой связи уместно говорить о субъектных предпосылках формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, определяющих взаимосвязь и взаимообусловленность изучаемых феноменов.

С целью определения сформированности субъектных предпосылок инклюзивной готовности будущих педагогов было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 100 студентов III и IV курсов педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет».

В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И. Андреев), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), тест «Исследование уровня субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), ориентировочная анкета (В. Смекалова и М. Кучера), анкета-опросник, раскрывающая отдельные позиции готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции. Надежность и достоверность полученных результатов исследования подтверждаются теоретико-методологической обоснованностью научных предположений, возможностью экспериментальной проверки полученных данных, статистической обработкой результатов с использованием компьютерной программы «Statistica 6.0» (описательная статистика, определение различий по t-критерию Стьюдента).

Изучение способности студентов к саморазвитию и самообразованию (методика «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» В.И. Андреева) дает представление о способности субъекта к саморегуляции, способности соотносить возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач, что, безусловно, может рассматриваться как субъектная предпосылка готовности. Количественный анализ полученных результатов размещен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Оценка способностей студентов 3 курса к саморазвитию и самообразованию, (N=50)

Уровни	Выборка, %	Критерий t (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, P
Высокий	–	–	–
Средний	44	6,27	<0,001
Низкий	56	7,98	<0,001

Таблица 2 – Оценка способностей студентов 4 курса к саморазвитию и самообразованию, (N=50)

Уровни	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	2	1,01	>0,05
Средний	40	5,77	<0,001
Низкий	58	8,31	<0,001

Количественные показатели полученных результатов свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности способности будущих педагогов к саморазвитию и самообразованию, а также незначительной динамике изменений от курса к курсу, что определяет целесообразность создания педагогических условий (содержание образования, используемые технологии и методы обучения, роль практического обучения), способствующих саморазвитию и самообразованию будущих педагогов.

Тест «Исследование уровня субъективного контроля» (Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) позволяет выявить тип самоконтроля (интернальный тип, экстернальный тип) по 7 шкалам: общей интернальности, интернальности в области достижений, неудач, производственных, семейных отношений, в сфере здоровья и болезни (таблицы 3, 4).

Данные исследования свидетельствуют о преобладании у студентов внешнего типа контроля над соответствующими ситуациями по шкалам общей интернальности (70% испытуемых 3 курса и 68% 4 курса); интернальности в области достижений (56% испытуемых 3 курса и 60% 4 курса); неудач (по 80% студентов 3 и 4 курсов); деловых отношений (56% и 58% испытуемых 3 и 4 курсов соответственно); в отношении здоровья и болезни, в сфере семейных отношений, а также преобладание внутреннего типа контроля – по шкале интернальности в области межличностных отношений (60% испытуемых 3 курса и 50% 4 курса).

Таблица 3 – Типы субъективного контроля студентов 3 курса, (N=50)

Шкалы и тип контроля	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
<i>Общая интернальность</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001
<i>Интернальность в области достижений</i>			
Внутренний	44	6,27	<0,001
Внешний	56	7,98	<0,001
<i>Интернальность в области неудач</i>			
Внутренний	20	3,54	<0,001
Внешний	80	14,14	<0,001
<i>Интернальность в сфере семейных отношений</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001
<i>Интернальность в деловых отношениях</i>			
Внутренний	44	6,27	<0,001
Внешний	56	7,98	<0,001

Продолжение таблицы 3

<i>Интернальность в межличностных отношениях</i>			
Внутренний	60	8,66	<0,001
Внешний	40	5,77	<0,001
<i>Интернальность в отношении здоровья</i>			
Внутренний	30	4,63	<0,001
Внешний	70	10,80	<0,001

Таблица 4 – Типы субъективного контроля студентов 4 курса, (N=50)

<i>Шкалы и тип контроля</i>	<i>Выборка, %</i>	<i>Критерий t (по Стьедту)</i>	<i>Вероятность ошибки, P</i>
<i>Общая интернальность</i>			
Внутренний	32	4,85	<0,001
внешний	68	10,31	<0,001
<i>Интернальность в области достижений</i>			
Внутренний	40	5,77	<0,001
Внешний	60	8,66	<0,001
<i>Интернальность в области неудач</i>			
Внутренний	20	3,54	<0,001
Внешний	80	14,14	<0,001
<i>Интернальность в сфере семейных отношений</i>			
Внутренний	28	4,41	<0,001
Внешний	72	11,34	<0,001
<i>Интернальность в деловых отношениях</i>			
Внутренний	42	6,02	<0,001
Внешний	58	8,31	<0,001
<i>Интернальность в межличностных отношениях</i>			
Внутренний	50	7,07	<0,001
Внешний	50	7,07	<0,001
<i>Интернальность в отношении здоровья</i>			
Внутренний	32	4,85	<0,001
Внешний	68	10,31	<0,001

Анализ полученных результатов показал: многие будущие педагоги считают себя в силах контролировать неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, но в то же время уверены, что происходящие с ними события, их успехи и неудачи мало зависят от них самих, являются результатом внешних сил, обстоятельств, таких как везение, случайность, давление окружающих и т.д. Следует отметить, что в выделяемых выборках прослеживается неярко выраженная тенденция в соотношении типов контроля в пользу приращения (увеличения количествен-

ных показателей) внутреннего контроля. Это обстоятельство может свидетельствовать о некоторой динамике в изменении отношения к себе, своей роли и ответственности.

Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) позволяет оценить уровень развития эмпатии (высокий, средний, низкий), который определяется суммой показателей следующих параметров в структуре эмпатии: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы; установки, способствующие или препятствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация. Полученные результаты отражены в таблицах 5 и 6.

Настораживает тот факт, что для обеих выборок испытуемых (студентов 3 и 4 курсов) высокий уровень проявления эмпатических способностей не характерен. Преобладание низкого уровня эмпатии свидетельствует о недостаточном личностном росте и отсутствии стремления к самоактуализации у будущих педагогов. Показательным является сохранение тенденции, подтверждающей изменения изучаемого качества от курса к курсу (средний уровень: 20% и 24%; низкий уровень: 80% и 76% соответственно выборкам студентов 3 и 4 курсов).

Таблица 5 – Уровни эмпатических способностей студентов 3 курса, (N=50)

Уровень эмпатии	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	–	–	–
Средний	20	3,54	<0,001
Низкий	80	14,14	<0,001

Таблица 6 – Уровни эмпатических способностей студентов 4 курса, (N=50)

Уровень эмпатии	Выборка, 4 курс, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
Высокий	–	–	–
Средний	24	3,97	<0,001
Низкий	76	12,58	<0,001

«Ориентировочная анкета» (В. Смекалов, М. Кучер) предназначена для определения социально-психологических предпосылок избирательного предпочтения того или иного стиля педагогической деятельности. Способ реагирования обследуемого на требования, предъявляемые будущей работой, и на требования, предъявляемые к коллегам, зависит от того, какие виды удовлетворения (вознаграждения) он ожидает от работы. С другой стороны, в зависимости от того, что дает ему чувство удовлетворения в работе, различают три вида ожиданий, в большинстве случаев исключаящих друг друга: сделать и закончить работу, установить взаимопонимание с коллегами (таблицы 7, 8).

Таблица 7 – Выбор студентами 3 курса стиля педагогической деятельности, (N=50)

Направленность	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
«S» (Пик по 1-й субшкале ОА))	64	9,43	<0,001
«I» (Пик по 2-й субшкале ОА))	14	2,85	<0,01
«T» (Пик по 3-й субшкале ОА))	22	3,76	<0,001

Таблица 8 – Выбор студентами 4 курса стиля педагогической деятельности, (N=50)

Направленность	Выборка, %	Критерий <i>t</i> (по Стьюденту)	Вероятность ошибки, <i>P</i>
«S» (Пик по 1-й субшкале ОА))	68	10,31	<0,001
«I» (Пик по 2-й субшкале ОА))	12	2,61	<0,01
«T» (Пик по 3-й субшкале ОА))	20	3,54	<0,001

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов (64% 3 курса, 68% 4 курса) имеют «S»-направленность (на себя), отличаются мотивами собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству, чаще всего заняты собой, своими переживаниями, мало обращают внимания на потребности своих учеников. В педагогической работе прежде всего им важны возможности удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов школы, что делает их условно профнепригодными для работы в системе образовательной интеграции. «T»-направленность имеют 22% испытуемых 3 курса и 20% 4 курса. Их отличает преобладание мотивов, связанных с достижением учебной группой поставленной цели; они успешно справляются с организацией ученического коллектива на уроке, ориентированы на результат, могут работать интенсивно и увлеченно, используют различные педагогические технологии, однако с учениками держаться строго и официально. Направленность на взаимные действия выявлена у 14% испытуемых 3 курса и у 12% 4 курса. Они ориентированы на развитие, уступают давлению школьного коллектива и испытывают трудности в организации работы целого класса на уроке; проявляют искренний интерес к личности учеников, их чувствам и переживаниям, могут менять ход урока в зависимости от состояния, настроения детей, складывающейся ситуации, проявляют интерес к развитию совместной деятельности. Студенты, ориентированные на развитие и на результат, готовы для работы в условиях образовательной интеграции.

Анкета «Представления об образовательной интеграции», предназначена для выявления уровня сформированности представлений будущих педагогов об образовательной интеграции. Количественные показатели представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Характер представлений студентов 3 и 4 курсов об образовательной интеграции, (N=100), %

№	Вопросы	Ответ	3 курс, (N=50)	4 курс, (N=50)
1	Подготовка педагога к работе в условиях образовательной интеграции – очень важная задача	да	100,0	100,0
		нет	–	–
2	Проблема интегрированного обучения и воспитания никак не касается педагогов общеобразовательных учреждений: это круг вопросов учителей-дефектологов	да	60,0	36,0
		нет	40,0	64,0
3	Я брезгливо отношусь к детям с особенностями психофизического развития	да	30,0	10,0
		нет	70,0	90,0
4	Я сочувствую детям с особенностями психофизического развития и их родителям	да	90,0	88,0
		нет	10,0	12,0
5	Интегрированное обучение и воспитание – попытка следовать моде, подражая западным странам	да	60,0	42,0
		нет	40,0	58,0

Продолжение таблицы 9

6	Я не хочу работать с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции, потому что нет уверенности в своих силах	да	70,0	74,0
		нет	30,0	26,0
7	В вузе я получил(а) достаточно знаний для работы с детьми в классе интегрированного обучения и воспитания	да	90,0	32,0
		нет	10,0	68,0
8	Я не считаю проблему интегрированного обучения и воспитания важной для нашего общества	да	30,0	22,0
		нет	70,0	78,0
9	Я позитивно отношусь к самой возможности работать в учреждении образования интегрированного типа	да	70,0	68,0
		нет	30,0	32,0
10	Подготовка педагогов в вузе не позволяет качественно работать с детьми с особенностями психофизического развития	да	90,0	84,0
		нет	10,0	16,0
11	Я считаю, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной интеграции	да	100,0	94,0
		нет	–	6,0
		нет	–	12,0
12	Совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников поможет последним в развитии терпимости и сострадания	да	90,0	80,0
		нет	10,0	20,0
13	Интегрированное обучение и воспитание скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей	да	40,0	32,0
		нет	60,0	68,0
14	Интегрированное обучение и воспитание скорее будет способствовать отставанию в развитии нормально развивающихся детей	да	50,0	52,0
		нет	50,0	48,0
15	Педагогу класса интегрированного обучения и воспитания в работе с родителями детей с особенностями психофизического развития следует обращать внимание на результаты учебных достижений их детей по сравнению с другими	да	70,0	68,0
		нет	30,0	32,0
16	Педагогу, работающему в условиях образовательной интеграции, следует быть предельно тактичным	да	80,0	94,0
		нет	20,0	6,0
17	Педагогу следует активно формировать межличностные отношения между детьми с ОПФР и их нормально развивающимися сверстниками	да	100,0	86,0
		нет	–	14,0
18	Для успешной работы в условиях образовательной интеграции следует быть сострадательным человеком	да	80,0	74,0
		нет	20,0	26,0
19	Самым важным в работе педагога в классе интегрированного обучения и воспитания является знание психолого-педагогической характеристики детей с ОПФР	да	100,0	100,0
		нет	–	–

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что студенты как 3-го, так и 4-го курсов осознают значимость подготовки педагога к работе в условиях образовательной интеграции (100%), необходимость овладения специальными знаниями, профессиональными компетенциями, необходимыми в работе с «особыми» детьми. Кроме того, очевидна позитивная динамика в изменении отношения студентов по ряду позиций под влиянием освоения содержания педагогического образования (некомплиментарное отношение к детям с ОПФР: 30% и 10% соответственно группам студентов 3 и 4 курсов; тактичность как требование к поведению педагога: 80% и 94% соответственно; проблему интегрированного обучения и воспитания считают не только объектом деятельности учителей-дефектологов 60% и 36% соответственно). Однако не может не настораживать и тот факт, что, высказывая свое отношение по ряду позиций, студенты продемонстрировали недостаточно сформированную субъектность и готовность к работе в условиях образовательной интеграции. Так, 60% и 42% опрошенных студентов 3 и 4 курсов соответственно считают внедрение моделей интегрированного обучения и воспитания попытками следовать моде; 70% и 74% (3 и 4 курс соответственно) не высказывают желания работать в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания, поскольку не чувствуют уверенности в своих силах; 90% и 84% (3 и 4 курс соответственно) считают, что профессиональная подготовка педагогов в учреждении высшего образования не позволяет качественно работать с детьми с особенностями психофизического развития; 50% и 52% соответственно считают, что интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников будет способствовать отставанию последних, а 60% и 68% опрошенных студентов 3 и 4 курсов полагают, что интегрированное обучение и воспитание скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей.

Заключение

Взаимосвязь субъектности как качества личности и инклюзивной готовности определяется содержанием компонентов и характеристик рассматриваемых феноменов и проявляется в характере субъектных предпосылок формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Инклюзивная готовность будущего педагога является установкой на педагогическую деятельность в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), которая носит длительный характер и трансформируется в интегральное качество личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
2. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования / Т.А. Ольховая // Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования» [Электронный ресурс]Р – режим доступа:<http://www.universitys.ru>. – Дата доступа: 15.10.2011.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
6. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога (теория и практика) : дис. ... д-ра. пси-

хол. наук: 19. 00. 07 / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 308 л.

7. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 6–13.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

9. Маркелова, Т.В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера вооруженных сил : дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Т.В. Маркелова. – Н. Новгород : Изд-во НИРО, 2000. – 200 л.

10. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки к работе с виктимными детьми : дис. ... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / А.Б. Серых. – Калининград, 2005. – 356 л.

11. Кашлев, С.С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С.С. Кашлев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. – 143 с.

12. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 109–121.

13. Rogers, C.R. Freedom to Learn for the 80's. / C.R. Rogers. – Columbus – Toronto – London – Sydney, 1971. – 312 p.

Khitrak N.S., Trotskaya V.V. Subjectivness and Inclusive Readiness of Future Pedagogues: about their Interconnection

The authors study interconnection between subjectivness as a personal quality of future pedagogues and their inclusive readiness through the analysis of the structural components and the characteristics of the specified phenomena. The conclusion is made about the determination of inclusive readiness of future pedagogues by the formation level of subjectivness qualities and characteristics. The notion of «inclusive readiness of future pedagogues» is defined. The analysis of the results of the empiric research on the formation of certain subjective prerequisites of inclusive readiness is given.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.11.2011