

*Хрущева Т.В.,
Педагог-психолог
МАОУ СШ № 8 «Созидание»
Россия, Красноярск*

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ – ОБЩЕЕ И РАЗНОЕ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация:** Статья посвящена готовности учителя в реализации инклюзивного образования. Понимание данного процесса позволяет выделять и ресурсные составляющие педагога. Диаграмма наглядно демонстрирует необходимость работы над данным процессом.*

***Ключевые слова:** готовность, инклюзивный процесс, исследование, дети, имеющие различные ограничения здоровья.*

***Annotation:** The article is devoted to the teacher's readiness for the implementation of the inclusive education. Understanding this process allows to highlight the resource components of the teacher. The diagram demonstrates the necessity of working on this process.*

***Keywords:** readiness, inclusive process, research, children with various health limitations.*

Психологи под готовностью понимают сложное, целенаправленное состояние личности, с динамической структурой и понятной мотивацией. Готовность нельзя сводить только к «настрою» на деятельность, психическому состоянию или к набору профессиональных умений и навыков. Психологическая готовность состоит из элементов действия, необходимых

для решения задач, а конкретнее – из осознанной потребности, постановки цели и задач, плана и модели действий, анализа условий [9 с. 113–117].

Психологическую готовность в качестве «сложного личностного новообразования, которое включает взаимодействие мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно-мобилизационного, познавательно-оценивающего, операционно-деятельного, когнитивного компонентов» трактует В.Ф. Жукова [3, с. 121]. Уровневый подход к готовности описывает А.А. Понукалин: физиологический уровень через общую активность отвечает за энергетическое обеспечение, психологический – за преобразование психических явлений и сигнальную основу деятельности, субъективный (личностный) уровень представлен в целостных формах явлений и объясняет все чувства, образы. Понятие готовности к профессиональной деятельности предполагает наличие у специалиста знаний и умений, установок, качеств личности, которые обеспечивают возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступать и творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности [10, с. 153].

При реализации инклюзивного образования в одном классе присутствуют самые разные дети (билингвисты, с особыми образовательными потребностями и др.), что выдвигает серьезные требования к содержательному и методическому наполнению урока, а это, в свою очередь, зависит от профессионально-личностной направленности и готовности педагога работать в таких условиях. Понятие «профессионально-личностная готовность» представляет собой интегральную характеристику, объединяющую ценностные ориентации учителя, педагогическую позицию и установки относительно обучения и воспитания детей. Ю.А. Герасименко выделяет в структуре профессионально-личностной готовности две составляющие – личностную и профессиональную. Личностную образуют ценностные ориентации, установки, ожидания, мотивация, профессиональную образуют

содержательные и статусные черты профессиональной деятельности [2, с. 145–146].

Готовность педагога к реализации инклюзивного образования Ю.А. Герасименко предлагает рассматривать как интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Для определения каждого из них предлагает использовать инструментарий: опросник «Определение базовой ориентации личности» (А. Басса), «Диагностику полимотивированных тенденций в Я-концепции» (С.М. Петровой), опросник «Самооценка профессиональной педагогической мотивации» (Н.П. Фетискина), опросник «Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (В.Г. Маралов). В результате проведенного исследования Ю.А. Герасименко приходит к выводу о том, что у преобладающей части российских педагогов все три компонента (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) не сформированы, что объясняет профессиональным выгоранием [21, с. 145–146].

Группа исследователей – С.В. Алехина, М.А. Алексеева, и Е.Л. Агафонова – раскрывают готовность педагогов к работе в условиях инклюзии также через два компонента – профессиональную и психологическую готовность. Профессиональная готовность, по их мнению, включает: знаниевую («информационную») составляющую в области основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, владение специальными педагогическими технологиями, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению, способность моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения. Психологическая готовность состоит из эмоционального принятия детей с различными нарушениями, готовности включать всех в учебный процесс, удовлетворенности собственной

педагогической деятельностью. Основным психологическим процессом, который определяет эффективность деятельности учителя в системе инклюзии, считается эмоциональное принятие детей с особенностями развития. Авторы акцентируют внимание, что первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии должен быть этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов [1, с. 87; 17, с. 9].

Понятие «инклюзивная готовность» применяет в своих работах В.В. Хитрюк. Она понимает его как «субъектное качество личности, содержательно раскрывающиеся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [8, с. 82]. То есть это интегральная и субъективная характеристика личности педагога, формирующаяся в процессе изучения основ дефектологии и отработки практических умений и навыков в этой области. В качестве структурных компонентов выделяет: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой. Каждый из них может быть развит на элементарном, функциональном уровнях или уровне «системного видения». Автор предлагает, определять сформированность инклюзивной культуры будущих учителей и проектировать подготовку учителей в условиях инклюзии на основе структурно-уровневого анализа.

В исследованиях С.И. Сабельниковой главным аспектом готовности педагога к реализации инклюзии являются психолого-педагогические знания об отличии инклюзивного образования от традиционных форм образования, психологических закономерностях и особенностях развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, способах взаимодействия детей особых и детей с нормой развития, а также умение организовать контакт между всеми объектами образовательной среды. По ее мнению, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – творческий процесс

формирования и развития собственной профессиональной компетентности [6].

Готовность учителя к реализации инклюзивного обучения некоторые ученые трактуют как инклюзивную компетентность. Например, И.Н. Хафизуллина придерживается именно этого понятия, в структуре которого также выделяет элементы – мотивационный, когнитивный, рефлексивный, операционный. Мотивационный – это личностная заинтересованность и положительная направленность на педагогическую деятельность в условиях инклюзии, а также совокупность прочих мотивов (социальных, познавательных, профессиональных и др.). Когнитивный состоит из способности педагога мыслить и принимать решения на основе системы знаний в сфере инклюзивного обучения. Анализ собственной профессиональной деятельности становится содержанием рефлексивного элемента. Способность к выполнению конкретных профессиональных задач (обучению, воспитанию, развитию) – основные позиции, определяющие операционный компонент инклюзивной компетентности будущих педагогов. Однако в своих работах И.Н. Хафизуллина анализирует компетентность студентов, обучающихся на педагогических факультетах, которые лишь через несколько лет приступят к работе в школе, не затрагивая вопрос об инклюзивной компетентности уже работающих педагогов [7, с.17-56, с.78-101].

В исследовании Ю.В. Скоробогатовой показано, что значительная часть учителей считают себя не готовыми к реализации инклюзивного образования или обозначают свою готовность как частичную. И лишь не большая часть (около 1/5) определяют себя готовыми к такой деятельности. В исследовании Н.А. Пугачевой показано, что более 90 % учителей отмечают, что не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования или испытывают нехватку информации по этому вопросу. Они не знакомы с методами и технологиями работы с такими детьми, поэтому предпочитают

отправить их в коррекционные классы или организовать обучение на дому. Крайне низким оказался уровень готовности включения детей с различными видами заболеваний в учебную деятельность. Важную роль играют также страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми [5, с. 134–140].

В работах О.С. Кузьминой выявлены показатели готовности педагогов инклюзивного образования для каждого структурного компонента готовности (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), а также обозначены уровни готовности для всех критериев (высокий, средний, низкий).

Мотивационно-ценностный – знание философии, принципов и задач инклюзивного образования, проявление заинтересованности в решении проблем инклюзивного образования, мотивация. Операционально-деятельностный компонент предполагает способность учителя понимать особенности возрастного и личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения, реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования, создавать коррекционно-развивающую среду и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей, осуществлять профессиональное самообразование. Рефлексивно-оценочный компонент определяется способностью педагогов анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации инклюзивного образования, проводить анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения

обучающихся с нормальным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, осуществлять контроль за целесообразностью своих действий, оценивать результаты инклюзивного образования [4, с.268-274].

В качестве инструментов она предлагает использовать следующие методики: анкету «Я и инклюзивное образование», методику диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макарова), методику оценки работы учителя (автор Л.М. Митина), Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх).

В нашем исследовании мы исходим из теоретических положений, изложенных О.С. Кузьминой. Вслед за автором, мы рассматриваем готовность педагогов к реализации инклюзивного образования как процесс развития профессиональной компетентности учителя, направленный на гуманистические цели и педагогические ценности, результатом которого становится способность решать профессиональные задачи в условиях инклюзии. Готовность выражается в профессионально-личностных характеристиках учителя и его способности решать такие задачи как выявлять особенности развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проектировать совместный учебный процесс, организовывать взаимодействие всех участников инклюзивного процесса, самообразовываться по вопросам инклюзивного образования.

При этом неготовыми считают себя и учителя моей школы, имеющие общий педагогический стаж более 20 лет. В качестве причин своей неготовности они называют дефицит знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями. Основным профессиональным и личностным качеством, значение которого многократно возрастает при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. На вопрос о готовности работать с детьми, имеющими различные ограничения здоровья, осуществлять их совместное обучение со сверстниками 23 чел. (41,1 %)

ответили положительно. Однако свои положительные ответы учителя дополнили следующими комментариями: «Мне сложно организовывать совместную деятельность детей с нарушениями и нормой в развитии» – 8 чел. (14,2 %); «готова, но совместно с узкими специалистами и родителями» – 5 чел. (8,9 %); «да, при сопровождении специалистов и уменьшении количества детей в классе» (средняя наполняемость обучающихся в классах школы 28 человек) – 4 чел. (7,1 %); «Не всегда. Мало знаю» – 2 чел. (3,5 %). Важно отметить, что 33 чел. (58,9 %) учителей дали отрицательный ответ, пояснив, что их не устраивают материально-бытовые условия общеобразовательной школы, не приспособленные под детей с особыми потребностями, а также личностные моменты, связанные с трудностями в понимании и реализации подходов к обучению и адаптации таких детей (Рисунок 1).

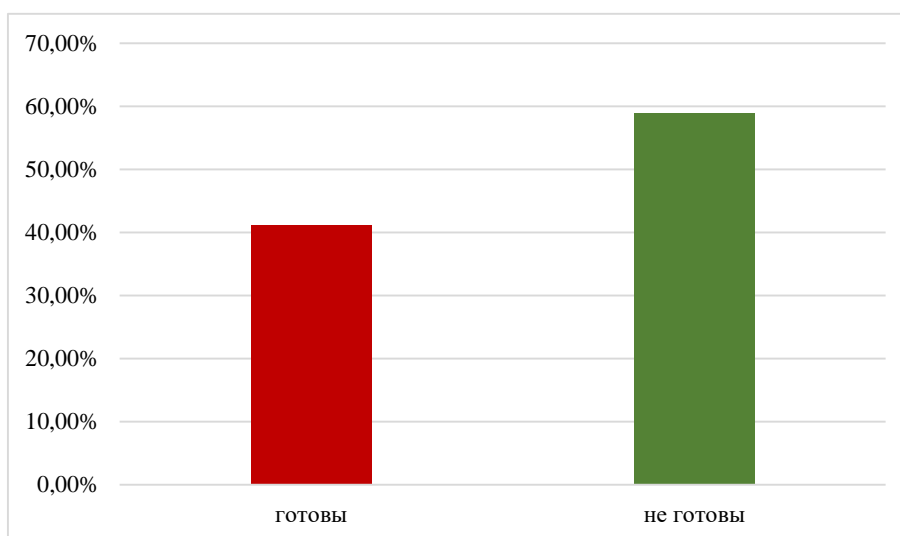


Рисунок 1 – Готовность работать с детьми, имеющими различные ограничения, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками (в %)

Литература:

1. Алехина, С.В. Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–91.
2. Герасименко, Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145–150.
3. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» / В.Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. Т. 320. – № 6. – С. 117–121. С. 113–117.
4. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Дисс... канд. пед. наук. Омский государственный педагогический университет, Омск, 2015. С.319.
5. Пугачева, Н.А. Готовность учителей к реализации инклюзивного образования: проблемы и варианты решения // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. С. 134–140.
6. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. – С. 42–54.
7. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
8. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1–1. – С. 80–84.
9. Черкасова, С.А. Современные проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности педагогов психологов // Тульский

государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2009. № 1 (10).

10. Якимова, М.В. Понятия «компетентность» и «готовность к деятельности» в профессиональном образовании // Вестник ИжГТУ. 2008. № 2. С. 152–153.