

УДК 371.013

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**TEACHERS' READINESS FOR WORKING
UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

В. В. Хитрюк

V. V. Khitryuk

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи (Республика Беларусь)*

Аннотация. В статье определяется феномен инклюзивной готовности как образовательный эффект, раскрывается его компонентная структура, особое внимание уделяется когнитивному компоненту. Приведены результаты сравнительного исследования сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности практикующих студентов – будущих учителей начальных классов. Предлагается путь формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в структуре общей профессиональной подготовки.

Abstract. The article defines the phenomenon of inclusive readiness as educational effect, reveals its component structure, focuses on the cognitive component. The author offers the results of comparative study of the formation of the cognitive component of prospective teachers' inclusive readiness. The paper proposes the way to form prospective teachers' inclusive readiness within the course of general professional training.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная готовность, дети с особыми образовательными потребностями, когнитивный компонент.*

Keywords: *inclusive education, inclusive readiness, children with special educational needs, cognitive component.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инклюзивное образование, определяемое как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4], является направлением развития массового образования и «сосуществует» с наработавшей огромный опыт оказания коррекционной помощи и арсенал образовательных услуг для детей с особенностями психофизического развития системой специального образования. Инклюзивное образование, сближая массовое и специальное образование, обеспечивает возможности решения задачи социализации и социального развития детей с особыми образовательными потребностями.

Для системы образования Республики Беларусь практика инклюзивного образования является инновационным как социальным, так и образовательным феноменом. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на

2012–2016 годы в качестве одного из основных направлений называет развитие инклюзивных процессов и формирование толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития [2].

Формирование готовности педагогов к работе в новых условиях является основой обеспечения качества и результативности инклюзивного образования, создания предпосылок принятия и развития его идей. Такая готовность включает педагогический и психологический аспекты. Исследователи проблем психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию в качестве первостепенных обозначают задачи формирования «эмоционального принятия детей с особыми образовательными потребностями, мотивационных установок, нравственных принципов, ценностно-смысловых установок восприятия Другого, определяющих отношение к идее инклюзии, установок на “особого” ученика, внутренней детерминации активности личности педагога» [1, 121].

Педагогический аспект готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования определяется структурой самой педагогической деятельности (ее конструктивным, организаторским, рефлексивным, коммуникативным компонентами) [3], а также профессиональными и социально-личностными компетенциями педагога. Таким образом, можно говорить об инклюзивной готовности педагогов, определяемой «особыми» условиями профессиональной деятельности – условиями инклюзивного образования. Основной «особой» характеристикой инклюзивного образовательного пространства является диверсификационность, которая проявляется: в организационных условиях (неповторимости состава детского коллектива, определяющей присутствием «особых» детей), в содержании образования («каждому ребенку – индивидуальная образовательная программа и свой образовательный маршрут»), в образовательных результатах (вариативности полноты и глубины формируемых компетенций у различных детей), в полисубъектности образовательного пространства (участниками инклюзивного образования становятся педагоги, обычные и «особые» дети, их родители, учителя-дефектологи, сотрудники социально-психологических служб учреждений образования и т. д.), в целях образования (на первый план выходит социализирующая функция, функция формирования субъектности и социально значимых компетенций личности). Все это детерминирует как содержание профессиональной деятельности педагогов, так и содержание их профессиональной подготовки и готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

В настоящем исследовании готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы рассматриваем как инклюзивную готовность – сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях. Таким образом, очевидной является взаимосвязь образовательных эффектов (готовности как социального аттитюда) и результатов образовательного процесса по подготовке специалиста (комплекса компетенций). Закономерности появления готовности (предрасположенности, предшествующей той или иной активности, деятельности) являются основанием формирования компетенций как способности и готовности действовать в определенных условиях.

Инклюзивная готовность одновременно может быть рассмотрена как: 1) диспозиция, которая формируется по отношению к социальным объектам, включенным в непосредственную деятельность, т. е. как аттитюд, в котором можно выделить «аттитюд на объект» (ребенка с особыми образовательными потребностями) и «аттитюд на ситуацию»

(профессионально-педагогическую деятельность в условиях образовательной инклюзии) [5]; 2) базовая социальная установка, так как инклюзивная готовность формируется и проявляется в конкретной (педагогической) сфере деятельности, которая регулируется всей системой общественных отношений. Инклюзивная готовность определяется содержанием и условиями деятельности. И как аттитюд, и как социальная установка она имеет компонентную структуру и включает когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный [6], рефлексивный и коммуникативный компоненты. Готовность формируется в процессе профессиональной подготовки, профессионального становления педагога и, соответственно, является образовательным эффектом.

Итак, эффективность профессиональной деятельности педагога в инклюзивном образовательном пространстве зависит от его готовности к работе в названных условиях. Формирование такой готовности может быть обеспечено как на этапе подготовки будущих педагогов, так и непосредственно в их профессиональной деятельности (при повышении квалификации, переподготовке и др.). Какой из предложенных путей следует считать приоритетным и более эффективным? Каким должно быть содержание образования, обеспечивающее формирование инклюзивной готовности? Какие организационные формы в этой работе являются наиболее результативными? Ответы на эти и другие вопросы определяют актуальность изучаемой проблемы.

В рамках настоящего исследования наибольший интерес представляет когнитивный компонент инклюзивной готовности, который включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Именно когнитивный компонент определяет основу профессиональных компетенций – способность и готовность использовать в решении профессиональных задач знания о психолого-педагогических особенностях различных категорий детей с особыми образовательными потребностями; воспринимать каждого ребенка с позиций его сильных позитивных сторон; опираться в профессиональной деятельности на основные характеристики инклюзивного образования; «видеть» каждого ребенка в условиях образовательной инклюзии; обсуждать и объяснять проявления предрассудков и дискриминации по отношению к «особым» детям и инвалидам, противостоять им и обучать детей позитивным моделям поведения и др.

Материал и методика исследований. Цель исследования – определить сформированность когнитивного компонента инклюзивной готовности педагогов.

Задачи исследования:

- 1) обосновать специфические условия инклюзивного образования, детерминирующие характер профессионально-педагогической деятельности педагога, его готовность к работе;
- 2) провести сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности практикующих студентов – будущих учителей начальных классов;
- 3) предложить пути организации целенаправленной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов.

Методика диагностики инклюзивной готовности: респондентам предлагалось выразить степень своего согласия с суждениями, раскрывающими социальную значимость, концептуальную идею и сущность феномена инклюзивного образования, его влияние на развитие обычных и «особых» детей; влияние нарушения на качество жизни человека; факторы, бес-

печивающие успешность образовательной инклюзии; основные характеристики личности и учебной деятельности «особых» детей; роль педагогов в обеспечении качества инклюзивного образования и др. Полученные данные подвергались качественному анализу, а также анализу с помощью методов математической статистики (применение χ^2 -критерия).

В исследовании приняли участие студенты – будущие учителя начальных классов (выборка «С»: студенты 4–5 курсов факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета – 280 человек) и практикующие педагоги (выборка «П»: учителя начальных классов средних школ г. Барановичи – 136 человек).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ полученных данных свидетельствует о наличии значимых различий в распределении ответов практически по всем позициям в выборках студентов и педагогов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный характер распределения ответов выборок респондентов («П» – педагоги, «С» – студенты, %)

| Суждение | Выборка | Да | Скорее да, чем нет | Скорее нет, чем да | Нет | Нет ответа | χ^2 -наблюдаемое | χ^2 -критическое ($p < 0,05$) |
|--|---------|-------|--------------------|--------------------|-------|------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Инклюзивное образование – это совместное обучение всех детей независимо от наличия/отсутствия у них нарушения развития | П | 29,69 | 14,06 | 37,5 | 17,19 | 1,56 | 23,16 | 9,49 |
| | С | 18,57 | 35,71 | 28,57 | 14,29 | 2,86 | | |
| Инклюзия – это будущее массового образования | П | 23,44 | 42,19 | 12,5 | 14,06 | 7,81 | 35,58 | 9,49 |
| | С | 11,43 | 32,86 | 41,43 | 12,86 | 1,42 | | |
| Инклюзия – это утопия: благие намерения при невозможности их реализации в сложившейся системе образования | П | 10,94 | 31,25 | 26,56 | 31,25 | 0 | 23,56 | 9,49 |
| | С | 5,71 | 17,14 | 44,29 | 30,0 | 2,86 | | |
| Совместное обучение – это настоящая демократия | П | 26,56 | 39,06 | 21,88 | 7,81 | 4,69 | 16,29 | 7,81 |
| | С | 14,29 | 42,86 | 35,71 | 7,14 | 0 | | |
| Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса | П | 4,69 | 32,81 | 25,0 | 31,25 | 6,25 | 27,89 | 7,81 |
| | С | 8,57 | 15,71 | 42,86 | 32,86 | 0 | | |
| Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию | П | 12,5 | 46,88 | 31,25 | 7,81 | 1,56 | 0,81 | 9,49 |
| | С | 11,43 | 44,29 | 32,86 | 10,0 | 1,43 | | |
| Обычные дети в инклюзивном образовании обречены на нравственность | П | 28,13 | 45,31 | 18,75 | 1,56 | 6,25 | 25,25 | 9,49 |
| | С | 12,86 | 51,43 | 28,57 | 5,71 | 1,43 | | |
| Совместное обучение «особых» и обычных детей будет тормозить развитие последних | П | 10,94 | 10,94 | 43,75 | 26,56 | 7,81 | 33,72 | 7,81 |
| | С | 12,86 | 40,0 | 27,14 | 20,0 | 0 | | |
| Совместное обучение «особых» и обычных детей поможет последним в развитии толерантности | П | 29,69 | 43,75 | 18,75 | 7,81 | 0 | 9,88 | 7,81 |
| | С | 44,29 | 32,86 | 14,29 | 8,57 | 0 | | |
| Инклюзивное образование скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей | П | 14,06 | 25,0 | 32,81 | 25,0 | 3,13 | 31,51 | 9,49 |
| | С | 11,43 | 44,29 | 32,86 | 10,0 | 1,43 | | |
| Совместное обучение и воспитание обычных и «особых» детей будет способствовать развитию чувства сострадания и эмоционального сопереживания | П | 31,25 | 53,13 | 9,38 | 4,69 | 1,56 | 3,02 | 7,81 |
| | С | 31,43 | 48,57 | 15,71 | 4,29 | 0 | | |

Окончание таблицы

| | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|-------|------|--------|------|
| Обычный класс – оптимальное место обучения ребенка независимо от степени и качества имеющегося у него нарушения | П | 23,44 | 29,69 | 32,81 | 14,06 | 0 | 3,71 | 9,49 |
| | С | 24,29 | 31,43 | 34,29 | 8,57 | 1,43 | | |
| Я не считаю проблему инклюзивного образования важной для нашего общества | П | 20,31 | 12,5 | 14,06 | 48,44 | 4,69 | 85,17 | 9,49 |
| | С | 4,29 | 21,43 | 38,57 | 34,29 | 1,43 | | |
| Детям с особенностями психофизического развития правильнее получать образование отдельно в специальных учреждениях образования | П | 25,0 | 25,0 | 21,88 | 15,63 | 12,5 | 14,14 | 7,81 |
| | С | 17,14 | 47,14 | 21,43 | 14,29 | 0 | | |
| «Особые» дети должны иметь право учиться вместе со своими сверстниками | П | 17,19 | 46,88 | 28,13 | 3,13 | 4,69 | 6,23 | 7,81 |
| | С | 24,29 | 38,57 | 30,0 | 7,14 | 0 | | |
| Каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития | П | 62,5 | 17,19 | 12,5 | 4,69 | 3,13 | 17,60 | 7,81 |
| | С | 45,71 | 35,71 | 15,71 | 2,86 | 0 | | |
| Успешность инклюзивного образования зависит от умения учителя работать со всеми детьми | П | 67,19 | 10,94 | 7,813 | 14,06 | 0 | 41,61 | 9,49 |
| | С | 44,29 | 32,86 | 14,29 | 5,71 | 2,86 | | |
| Успешность инклюзивного образования зависит от способностей «особых» детей | П | 35,94 | 28,13 | 14,06 | 21,88 | 0 | 83,52 | 7,81 |
| | С | 11,43 | 52,86 | 25,71 | 10,0 | 0 | | |
| Успешность инклюзивного образования зависит от совместных усилий, взаимодействия и социального партнерства родителей педагогов, специалистов | П | 70,31 | 20,31 | 6,25 | 1,56 | 1,56 | 35,16 | 7,81 |
| | С | 42,86 | 28,57 | 20,0 | 8,57 | 0 | | |
| «Особые» дети не способны устанавливать дружеские отношения с детьми с типичным развитием | П | 7,81 | 25,0 | 29,69 | 37,5 | 0 | 16,25 | 7,81 |
| | С | 12,86 | 27,14 | 38,57 | 21,43 | 0 | | |
| Главное – это ребенок, нарушение – это одна из особенностей ребенка | П | 48,44 | 43,75 | 6,25 | 1,56 | 0 | 28,38 | 7,81 |
| | С | 27,14 | 48,57 | 18,57 | 5,71 | 0 | | |
| Любое нарушение в развитии – это проявление многообразия видов индивидуальности | П | 35,94 | 51,56 | 4,69 | 4,69 | 3,13 | 59,95 | 7,81 |
| | С | 15,71 | 38,57 | 34,29 | 11,43 | 0 | | |
| Любое нарушение в развитии – это недостаток, который накладывает отпечаток на общение, деятельность и возможности человека | П | 40,63 | 20,31 | 15,63 | 17,19 | 6,25 | 30,46 | 9,49 |
| | С | 20,0 | 34,29 | 24,29 | 20,0 | 1,43 | | |
| Я хорошо знаю психолого-педагогические характеристики детей с особенностями психофизического развития | П | 7,81 | 29,69 | 32,81 | 29,69 | 0 | 7,58 | 9,49 |
| | С | 8,57 | 18,57 | 35,71 | 34,29 | 2,86 | | |
| «Особые» дети не способны устанавливать дружеские отношения с детьми с типичным развитием | П | 7,81 | 25,0 | 29,69 | 37,5 | 0 | 240,18 | 9,49 |
| | С | 44,29 | 37,14 | 11,43 | 5,71 | 1,43 | | |
| У всех детей с особенностями психофизического развития есть нарушения познавательной деятельности | П | 37,5 | 18,75 | 20,31 | 23,44 | 0 | 199,15 | 9,49 |
| | С | 5,71 | 42,86 | 32,86 | 15,71 | 2,86 | | |
| Все дети с особенностями психофизического развития проявляют агрессивность | П | 4,69 | 32,81 | 25,0 | 34,38 | 3,13 | 13,22 | 7,81 |
| | С | 4,29 | 20,0 | 38,57 | 37,14 | 0 | | |
| Дети с типичным развитием не хотят взаимодействовать с «особыми» детьми | П | 12,5 | 37,5 | 26,56 | 23,44 | 0 | 8,80 | 7,81 |
| | С | 10,0 | 51,43 | 22,86 | 15,71 | 0 | | |
| Я считаю, что есть категория детей, которые не могут находиться с детьми с типичным развитием | П | 54,69 | 18,75 | 18,75 | 7,81 | 0 | 12,94 | 9,49 |
| | С | 38,57 | 32,86 | 20,0 | 7,14 | 1,43 | | |
| Главная роль в инклюзивном образовании принадлежит педагогу, работающему в классе со всеми детьми | П | 46,88 | 34,38 | 10,94 | 6,25 | 1,56 | 12,01 | 9,49 |
| | С | 34,29 | 34,29 | 24,29 | 5,71 | 1,43 | | |
| Главная роль в инклюзивном образовании принадлежит учителю-дефектологу | П | 39,06 | 35,94 | 20,31 | 4,69 | 0 | 3,62 | 9,49 |
| | С | 44,29 | 32,86 | 14,29 | 5,71 | 2,86 | | |

Исключение составляет распределение ответов респондентов в отношении суждений о целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию, влиянии совместного обучения на развитие чувства сострадания и эмоционального сопережи-

вания, обычном классе как оптимальном месте образования для всех детей, праве «особых» детей на получение образования совместно со своими сверстниками, самооценке знаний психолого-педагогических характеристик детей с особенностями психофизического развития, ведущей роли учителя-дефектолога в инклюзивном образовании.

Качественный анализ полученных данных свидетельствует о низком уровне сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности как практикующих, так и будущих педагогов. Особую тревогу вызывает отклик обеих групп респондентов на суждения, определяющие характеристики «особых» детей, а также на понимание ведущей роли педагога. Даже имеющийся опыт практической деятельности не позволяет определить позиции практикующих педагогов как сформированную готовность к работе в условиях инклюзивного образования. Позиции группы выборки студентов могут быть определены как незрелые, недостаточные для обеспечения результативной работы в условиях инклюзивного образования.

Резюме. Концептуальные основания инклюзивного образования имеют принципиальные отличия как от специального, так и от основного образования. Готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии образования требует целенаправленной систематической работы. «Сенситивным» периодом формирования инклюзивной готовности считается время приобретения педагогической профессии в вузе и формирования профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих стиль профессионального мышления. Одним из путей организации целенаправленной работы по формированию когнитивного компонента инклюзивной готовности является введение в образовательные стандарты по педагогическому образованию учебной дисциплины (спекурса) «Основы инклюзивного образования». Образовательные результаты (компетенции) освоения содержания этой учебной дисциплины определяют образовательные эффекты (готовность).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4. – С. 118–127.
2. *Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law.
3. *Кузьмина, Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Иссл. центр проблем качества подг. специалистов, 2001. – 144 с.
4. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*, ст. 2 (27).
5. *Ядов, В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 94.
6. *Янчук, В. А.* Введение в современную социальную психологию : учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.