

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 3 / 2024, Vol. 12, Iss. 3 <https://mir-nauki.com/issue-3-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/108PDMN324.pdf>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Боброва, А. А. Оценка готовности педагогов к реализации инклюзивного образования / А. А. Боброва, Т. В. Коротовских, А. А. Ниязова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/108PDMN324.pdf>

For citation:

Bobrova A.A., Korotovskikh T.V., Niyazova A.A. Assessing the readiness of teachers to implement inclusive education. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024;12(3): 108PDMN324. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/108PDMN324.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

Статья выполнена в рамках деятельности временного научно-исследовательского коллектива на тему «Инклюзивная компетентность педагогов как ресурс образовательной системы ХМАО-Югры», поддержанной Департаментом образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа — Югры

УДК 371.1

Боброва Анастасия Алексеевна

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия

Старший преподаватель

E-mail: nastasichi@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-8261>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=926181

Коротовских Татьяна Владимировна

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия

Доцент

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: s.korotovskih@mail.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=680993

Ниязова Амина Абтрахмановна

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия

Профессор

Доктор педагогических наук, доцент

E-mail: dekanspf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1363-9730>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=396821

Оценка готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме оценки готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, что обусловлено необходимостью решения вопроса обеспечения образовательных организаций компетентными кадрами, обеспечивающими высокие результаты реализации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены актуальные подходы к трактовке понятий «инклюзивная готовность», «готовность педагога к инклюзивному образованию», «компоненты инклюзивной готовности педагога». Авторами описаны качественные и количественные результаты проведенной диагностики сформированности компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного) инклюзивной

готовности педагогов, а также мотивационной, теоретической и практической готовности практикующих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе. Выявленные затруднения при реализации инклюзивного образования позволили авторам статьи определить проблемные области и спроектировать пути устранения у педагогов профессиональных дефицитов в области образования обучающихся с нарушениями в развитии.

В статье были проанализированы ключевые функции инклюзивной готовности, которые определяют векторы деятельности в сфере повышения готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: повышение квалификации и переподготовка педагогов в области сопровождения обучающихся с ОВЗ; разработка методического конструктора и акселератора лучших инклюзивных практик; организация обучающихся и методических мероприятий для обмена опытом и повышения компетентности в области реализации инклюзии.

Актуальным представляется поиск исследователями путей решения задачи оценки готовности педагогов к реализации инклюзивного образования с точки зрения противоречия между новыми требованиями к готовности специалистов, их компетентности и традиционным содержанием педагогического образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзивная готовность педагога; компоненты инклюзивной готовности; профессиональная готовность; психологическая готовность; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; специальные условия

Введение

На современном этапе инклюзивное образование является базой для адаптации, социализации и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает равные условия обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями. Согласно ст. 2, п. 27 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» «Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».¹ Инклюзивное образование на современном этапе создает специальные условия и учитывает индивидуальные особенности обучающихся с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности.

На сегодняшний день системой образования РФ аккумулируется накопленный положительный опыт реализации инклюзии в различных регионах страны, постоянно совершенствуется нормативно-правовая база, позволяющая оптимизировать процесс проектирования и реализации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Цели исследования: выявление особенностей готовности к реализации инклюзивного образования и определение уровня ее сформированности у педагогов, работающих в общеобразовательных школах.

Методы

«Инклюзивная готовность (сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [1]) имеет компонентный состав,

¹ Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

детерминируется спецификой условий профессиональной деятельности педагога и предполагает сформированность ряда академических, социально-личностных (базовых) и профессиональных компетенций» [2]. Готовность педагога как субъекта образовательных отношений является ведущим фактором успешной реализации инклюзивной практики [3]. При этом, как отмечает В.З. Кантор, «подготовка педагога, включённого в инклюзивный процесс, не должна быть аналогичной подготовке педагога-дефектолога. Это должен быть педагог абсолютно нового типа» [4, с. 32].

Исследователи Ж.Ю. Брук, Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева, Е.Л. Инденбаум, И.А. Макарова, А.И. Смоляр, И.А. Чемерилова, Т.Н. Черномырдина, Л.В. Федина [5–9] определяют требования к формированию готовности к реализации инклюзивного образования, такие как:

- понимание и осознание инклюзии как реальности и ценности современного образования, построение с этой позиции взаимоотношений в параллели «ученики-педагоги/специалисты сопровождения-родители»;
- соблюдение этических и нормативно-правовых норм при построении образовательного инклюзивного процесса;
- активное включение детей различных нозологических групп в образовательный процесс;
- стремление осознанно повышать уровень своего профессионального мастерства по практическому освоению технологий в работе с детьми различных нозологий, овладевать средствами коммуникации с обучающимися с ОВЗ, проектировать уроки с использованием современных образовательных технологий;
- осуществлять образование с опорой на принцип педагогического оптимизма, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Исследователи Ю.Т. Русаков, В.В. Хитрюк на современном этапе определили и описали функции инклюзивной готовности педагогов:

- адаптивная функция позволяет выбрать рациональные модели организации профессиональной деятельности и выстроить продуктивные взаимоотношения с коллегами, обучающимися и родителями в инклюзивном образовании;
- гностическая функция состоит в когнитивной компетентности и предполагает применение знаний, полученных в ходе теоретической подготовки, на практике; в мотивационно-личностной готовности педагога к работе в условиях инклюзии;
- интегративная функция, реализующаяся посредством решения профессиональных задач с учетом особенностей развития обучающихся с ОВЗ;
- прогностическая функция заключается в определении зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, прогнозировании возможных результатов освоения им адаптированной образовательной программы;
- ценностно-ориентировочная функция предполагает формирование социокультурных ценностей у педагогов в условиях инклюзивной образовательной организации, связанных с ценностью и важностью собственной педагогической деятельности;
- функция саморегуляции связана с рефлексивной оценкой собственной деятельности в условиях инклюзии;

- перцептивно-диагностическая функция направлена на исследование и определение особенностей развития обучающихся различных нозологических групп и создание специальных условий для их образования в соответствии с рекомендациями ПМПК;
- побудительно-эмотивная функция заключается в эмоциональной готовности к работе с обучающимися с ОВЗ и понимании важности включения данной категории школьников в совместную деятельность;
- интенциональная функция предполагает сопровождение семьи обучающегося с нарушением в развитии [10, с. 13].

С целью оценки инклюзивной готовности педагогов общеобразовательной школы возникла необходимость организации эксперимента, в ходе которого были определены и изучены особенности сформированности у педагогов ее компонентов.

В исследование были включены 192 респондента из образовательных организаций г. Сургута, реализующих инклюзивное образование, из них 17 % составили представители администрации ОО, 83 % — педагоги-предметники. Для эмпирического исследования использовались методики диагностики инклюзивной готовности педагогов Хитрюк В.В., А.В. Глазкова, О.В. Кучергиной.

Методика диагностики инклюзивной готовности педагога (по В.В. Хитрюк) представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» — абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда не намерен так поступать, это не обо мне», «10» — безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне», значения от «2» до «9» баллов выражают согласие разной степени).

Суждения отражают содержание компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного) инклюзивной готовности педагогов. В свою очередь содержание каждого компонента ИГП обуславливает образовательные результаты — комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Содержание суждений отражает также педагогическую и психологическую подструктуру каждого структурного компонента [11].

Результаты

По когнитивному компоненту инклюзивной готовности педагога были получены следующие результаты: преимущественно с такими суждениями, как «я обладаю необходимыми знаниями для самостоятельного решения проблем обучения «особых» детей в условиях инклюзивного образования», «у меня достаточно знаний для обеспечения процесса социализации всех детей, в том числе и «особых» респонденты были согласны на 50 %, определяя им 5 баллов из возможных 10 по шкале. Однако, оценивая такое утверждение, как «я знаю, как построить урок (занятие) с учетом образовательных потребностей всех детей, в том числе и «особых» 21,8 % опрошиваемых выбрали 10 баллов, выражая абсолютное согласие с ним и готовность к построению образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей школьников с нарушениями в развитии. При этом 39 % педагогов, принимавших участие в исследовании, убеждены в том, что перспективы развития есть у каждого ребенка. Хотя следует отметить, что большинство педагогов оценили свою компетентность в обучении детей с ОВЗ (наличие специальных знаний и умений, владение альтернативными средствами коммуникации) на 5 баллов, что говорит о необходимости повышения квалификации в данной области.

Сформированность конативного (поведенческого) компонента инклюзивной готовности проверялась посредством такого рода суждений, как «"Особые" дети должны иметь те же права, что и обычные дети», «я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной», «цель моей профессиональной деятельности — научить всех детей жить в обществе» абсолютное согласие с которыми выразили больше половины опрошенных, то есть 62,2 %, 33,7 % и 39,2 % соответственно. Готовность к обучению различных категорий обучающихся с нарушениями в развитии ранжируется по-разному. Большую готовность педагоги выражают к работе с обучающимися с нарушениями речи, нежели с нарушениями слуха и зрения. Однако несколько настораживает достаточно большое количество 10-балльных оценок утверждений типа «решение возникших проблем в обучении «особых» детей я передам администрации школы» (24,4 %), «адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я предложу родителям» (16,3 %), что говорит скорее о психологической неготовности учителей брать на себя ответственность за академические результаты ребенка с ОВЗ.

Эмоциональный компонент, определяющийся аффективной окраской процесса взаимодействия педагога с обучающимися с ОВЗ, показывает выбранный ранг шкалы утверждений «меня раздражает сама мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования», «меня раздражает любое проявление дискриминации», «мне будет приятно осознавать, что успешность «особых» детей в инклюзивном образовании связана с моей профессиональной деятельностью», который составляет преимущественно от 8 до 10 баллов. При этом педагоги считают невозможным исключение из инклюзивного образовательного процесса обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (24,7 % оценили на 1 балл), с симпатией относятся к детям с задержкой психического развития (17,2 % выбрали 10 баллов). И такое утверждение, как «я люблю только умных детей, и меня раздражают все несообразительные дети» вызвало категорическое несогласие у 44,9 % участников эксперимента.

Оценить коммуникативный компонент готовности к инклюзивному образованию позволило ранжирование респондентами утверждений, касающихся «владения языком жестов», «желание дистанцироваться от обучающихся с ОВЗ», «умения слушать и слышать собеседника», «владения адекватными методами общения» и т. п. Важно, что педагоги достаточно высоко оценили наличие у себя таких профессиональных и психолого-педагогических компетенций, как умение разрешать конфликты в детском коллективе (27,8 %), идти на компромисс (25 %), выбрать правильный стиль общения (17,1 %), быть полноценным членом команды инклюзивной образовательной организации (29,7 %), умение организовывать взаимодействие в классном коллективе между «особыми» и нормотипичными обучающимися (26,4).

Способность осуществлять анализ собственной педагогической деятельности через призму инклюзивного образования определялась посредством ранжирования таких утверждений, как: «анализируя свою деятельность, я пытаюсь обратить внимание на неудавшиеся моменты и нерешенные задачи» (30,2 %), «анализируя свою деятельность, я пытаюсь обратить внимание на положительные стороны» (36,1 %), «при анализе я понимаю, в чем ошибки моей работы с «особыми» детьми (25,9 %), «я пытаюсь представить себе чувства «особых» детей во взаимодействии с обычными детьми и наоборот» (29,1 %), «важно понять, что обеспечивает успех обучения «особого» ребенка в классе (группе)» (27,8 %). При этом 68,5 % респондентов считают, что рефлексия необходимая составляющая профессионального роста педагога.

Отмечая положительные выборы в рамках рефлексивного компонента, следует обратить внимание, что 24,4 % опрошиваемых считают, что «решение возникших проблем в обучении «особых» детей необходимо передать администрации школы и не связывают неуспех ребенка с ОВЗ проблемой с деятельностью педагога.

А.В. Глазков и О.В. Кучергина «под готовностью работников общеобразовательных организаций массового типа к реализации федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ОВЗ» понимают «наличие у них совокупности определённых мотивов, знаний и умений, а также профессиональных компетенций, обеспечивающих качественную реализацию адаптированных основных общеобразовательных программ» [12, с. 134]. Авторами отдельно подчеркнута важность мотивационного компонента готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, а также выявления возникающих в данном процессе трудностей мотивационного, теоретического и практического характера. Наличие последних исследователи предлагают посредством заполнения специально разработанной анкеты [12], которую мы также выбрали для проведения диагностики инклюзивной готовности.

Анализ результатов проведенного опроса позволил констатировать факт недостаточности развития мотивационной, теоретической и практической готовности практикующих педагогов к реализации инклюзивного образования в школе.

Считаем важным отметить принятие большей частью опрошиваемых факта включения обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс с их нормотипичными сверстниками. На вопрос анкеты «С Вашей точки зрения, все дети, имеющие ограниченные возможности здоровья и (или) инвалидность, должны иметь возможность учиться совместно со здоровыми сверстниками в одном классе?» [12, с. 137] «да» ответили 89 % представителей администрации образовательной организации и 77 % педагогов, что, с большой вероятностью, свидетельствует об испытываемых последними затруднений в организации образовательного процесса с учетом особенностей обучающихся с нарушениями в развитии. При этом средний показатель, демонстрирующий согласие опрошиваемых с фактом включения обучающихся с ОВЗ в класс общеобразовательной направленности тоже достаточно высокий (81 %).

По итогам проведенного исследования можно констатировать факт, что больший процент респондентов демонстрируют недостаточность сформированности готовности к реализации инклюзивного образования, причем описываемая ситуация наблюдается по всем изучаемым компонентам: когнитивному, конативному, эмоциональному, коммуникативному и рефлексивному.

Обсуждение

Обобщая вышесказанное, можно отметить необходимость определения направлений работы по повышению уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В данном контексте считаем целесообразным:

1. Прохождение педагогами инклюзивных образовательных организаций специализированных курсов повышения квалификации и программ переподготовки в области сопровождения обучающихся с ОВЗ.
2. Разработку и внедрение методического конструктора и акселератора лучших инклюзивных практик как вспомогательных цифровых инструментов для практикующих педагогов.
3. Организацию и проведение обучающих вебинаров, семинаров-практикумов, мастер-классов с целью обмена опытом и повышения компетентности в области реализации инклюзии.

Подчеркиваем, что для достижения эффективности работы организации в области реализации инклюзивного образования и повышения уровня готовности педагогов к данному виду деятельности является важной и неотъемлемой составляющей практика осуществления совместного обучения нормотипичных школьников и обучающихся с нарушениями в развитии, поиск рациональных путей налаживания коммуникации и продуктивного субъект-субъектного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. — 2013. — № 3. — С. 189–194.
2. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-конативный компонент / В.В. Хитрюк // Вестник Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина. — 2015. — № 1(45). — С. 98–103.
3. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16, № 1. — С. 83–92.
4. Слюсарева, Е.С. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 31–34. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-3-31-34.
5. Волосникова, Л.М., Игнатжева, С.В., Федина, Л.В., Брук, Ж.Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>.
6. Инденбаум, Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования / Е.Л. Инденбаум // Вестник Томского государственного университета. — 2020. — № 452. — С. 194–204. — DOI 10.17223/15617793/452/24.
7. Макарова, И.А. Связь мотивов профессиональной деятельности педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций и их профессиональных дефицитов / И.А. Макарова // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 12. — С. 539–542.
8. Смоляр, А.И., Черномырдина, Т.Н. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 3. С. 72–84. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6.
9. Чемерилова, И.А. Актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве / И.А. Чемерилова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 5(131). — DOI 10.23670/IRJ.2023.131.26.

10. Хитрюк, В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2015. — № 2(37). — С. 14–23. — DOI 10.15382/sturIV201537.14-23.
11. Хитрюк, В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2014. — № 1. — С. 104–108.
12. Глазков, А.В., Кучергина, О.В. К вопросу изучения мотивационной готовности работников общеобразовательных организаций массового типа к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 12. № 4(41). С. 130–141. DOI: 10.32343/2409-5052-2018-12-4-130-141.

Bobrova Anastasia Alekseevna

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

E-mail: nastasichi@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-8261>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=926181

Korotovskikh Tatiana Vladimirovna

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

E-mail: s.korotovskih@mail.ru

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=680993

Niyazova Amina Abtrakhmanovna

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

E-mail: dekanspf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1363-9730>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=396821

Assessing the readiness of teachers to implement inclusive education

Abstract. This article is devoted to the problem of assessing the readiness of teachers to implement inclusive education, which is due to the need to resolve the issue of providing educational organizations with competent personnel that ensure high results in the implementation of training and education of children with disabilities. Current approaches to the interpretation of the concepts of «inclusive readiness», «teacher readiness for inclusive education», «components of teacher inclusive readiness» are presented. The authors describe the qualitative and quantitative results of the diagnostics of the formation of components (cognitive, emotional, conative, reflective, communicative) of teachers' inclusive readiness, as well as the motivational, theoretical and practical readiness of practicing teachers to implement inclusive education in school. The identified difficulties in the implementation of inclusive education allowed the authors of the article to identify problem areas and design ways to eliminate professional deficits among teachers in the field of education of students with developmental disabilities.

The article analyzed the key functions of inclusive readiness, which determine the vectors of activity in the field of increasing the readiness of teachers to implement inclusive education: advanced training and retraining of teachers in the field of supporting students with disabilities; development of a methodological constructor and accelerator for best inclusive practices; organizing training and methodological events to exchange experiences and increase competence in the field of inclusion.

It seems relevant for researchers to search for ways to solve the problem of assessing the readiness of teachers to implement inclusive education from the point of view of the contradiction between the new requirements for the readiness of specialists, their competence and the traditional content of teacher education.

Keywords: inclusive education; inclusive teacher readiness; components of inclusive readiness; professional readiness; psychological readiness; students with disabilities; special conditions