

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

2022, №4, Том 10 / 2022, No 4, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-4-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN422.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Михальченкова, Н. А. Установки на качество и компетентность педагогов в инклюзивном образовании / Н. А. Михальченкова, Ю. М. Большакова, В. В. Кожевникова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN422.pdf>

**For citation:**

Mikhailchenkova N.A., Bolshakova Ju.M., Kozhevnikova V.V. Attitudes towards the quality and competence of teachers in inclusive education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(4): 53PDMN422. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN422.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

**Михальченкова Наталья Алексеевна**

ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия  
Заведующая лабораторией мониторинга высшего образования  
Доктор политических наук, профессор  
E-mail: snbolshakov@mail.ru

**Большакова Юлия Михайловна**

ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия  
Эксперт лаборатории мониторинга высшего образования  
PhD (доктор философии), кандидат политических наук, профессор РАЕ  
E-mail: Academy.com.prof@mail.ru

**Кожевникова Виктория Витальевна**

ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия  
Эксперт лаборатории мониторинга высшего образования  
Кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: Academy.com.prof@mail.ru

## **Установки на качество и компетентность педагогов в инклюзивном образовании**

**Аннотация.** В современных условиях часто говорят о профессиональных компетенциях воспитателей, в которых в группе есть ребенок с особенностями развития. Педагоги, внедряющие инклюзивные практики сталкиваются с различными проблемами, так как не имеют дополнительной профессиональной поддержки, направляющей их к конкретному способу стимулирования детского потенциала, использования его до максимума биологических возможностей. Поэтому педагоги должны быть открыты к изменениям, объективны при оценке способностей ребенка, критичны при оценке собственной практики и гибки при обучении. Когда они овладевают профессиональными знаниями, полученные по профильным учебным предметам, касающимся инклюзии, инклюзии в дошкольном учебном заведении, помимо вышеперечисленного, требуется от воспитателей личностные качества, отражающие просоциально ориентированную личность. Определения включения различаются, но его философия указывает на то, что в его основе закладываются: способность сочувствовать, помогать, делиться, сотрудничать, а также развивать нравственность и человечность. Рассмотрение понятия просоциального поведения в контексте инклюзивности процесса, мы приходим к тому, что именно формы просоциального поведения, помимо приобретенных профессиональных знаний составляют базовые компетенции тех, кто реализует дошкольную инклюзивную практику — воспитание. Педагог, обладающий данными качествами и

профессиональными знаниями, может быть членом инклюзивного коллектива в дошкольном учреждении.

**Ключевые слова:** педагоги; инклюзивное образование

### Введение

Поскольку тема инклюзии является наиболее актуальной практически во всех дошкольных учреждениях, среди воспитателей ведутся различные дискуссии и возникают проблемы, связанные с ее реализацией на практике. Многие проблемы проистекают из ошибочного представления о том, что включение в образование — это процесс, происходящий только в рамках определенного детского сада, только в группе, в которой находится ребенок с особенностями развития, и что он касается только тех лиц, которые находятся в непосредственном контакте с ребенком — учителя и родители.

Инклюзивность в образовании — это скорее отражение не только объекта, в котором осуществляется воспитательная работа, но и направление в социализации общества. Необходимо обеспечить и подготовить не только позитивную и стимулирующую физическую среду, но и социальную среду, а именно: воспитателей, педагогов, психологов, педагогов специального обучения, педагогических тьюторов, сотрудников образовательного учреждения, а также родственников детей с отклонениями в развитии, родителей и детей с типичным поведением, которые вместе стремятся довести имеющиеся возможности ребенка с отклонениями в развитии до их максимума. При отсутствии какого-либо из перечисленных видов поддержки педагог чувствует себя бессильным перед такой большой профессиональной задачей.

Инклюзивное образование — это процесс, который приводит к относительно постоянным и прогрессивным изменениям в личности и с точки зрения поддержки и социальной интеграции в школе, процесс, посредством которого школа пытается удовлетворить потребности всех учащихся как путем пересмотра и реструктуризации организации учебной программы, так и предоставления и распределения ресурсов для повышения справедливости при использовании возможностей образовательного учреждения. Интерес к инклюзивному образованию, с точки зрения современных тенденций развития образования в мире и в нашей стране, в соответствии с обязательствами по обеспечению качественного образования в последние десятилетия, возрастает. Увеличивается количество исследований, связанных с так называемой инклюзивной практикой, исследований, направленных на поиск препятствий, барьеров, возникающих при реализации инклюзивного образования, с целью их преодоления, и поиска оптимальных решений в направлении продвижения инклюзивной практики [1; 2].

### Цель статьи

Целью исследования является анализ установок и задач современного педагога в условиях инклюзии и повышения профессиональной компетенции.

### Анализ основных достижений

Качественное образование — это образование, позволяющее удовлетворить образовательные (развивающие) потребности его пользователей, или образование, адаптированное к пользователям, на которое влияет множество факторов, таких как

окружающая среда, традиции, культура, условия, в которых реализуется образовательный процесс, экспертиза, компетентность педагогов (воспитателей, учителей) [3].

Качество образования во многом зависит от качества работы одного из ключевых субъектов образования — учителя (педагога начальных и дошкольных учреждений), от его профессиональных знаний области преподавания, предмета и методов обучения, его способностей к саморазвитию, самообразованию; творческого подхода к созданию стимулирующей учебной среды; способностей к установлению социальной и образовательной интеграции в классе, школе; его общению и сотрудничеству с семьей, возможностей для профессионального развития и профессионального сотрудничества [4].

В РФ учитывая социокультурный контекст, в котором осуществляется образовательный процесс, определены несколько аспектов, имеющих решающее значение для реализации качественного образования, таких как: эффективность, инклюзивность, здоровье, безопасность и успешная школьная среда, соучастие, активное участие всех заинтересованных сторон в жизни и работе школы, дошкольного учреждения и окружающей среды, соблюдение прав детей и поликультурность.

Особый интерес для исследователей и общества представляет измерение инклюзивности, предполагающее включение всех детей в систему образования, равноправное участие всех детей в запланированных мероприятиях, преодоление стереотипов учебных программ, материалов, что требует большей подготовленности, компетентности педагога в его установление, укрепление в дошкольных учреждениях, школах.

Ключевым фактором в реализации инклюзивности является командная работа, поскольку она позволяет активно обмениваться опытом и идеями, устранять сомнения, более объективно определять сильные стороны, интересы и потенциал детей с особенностями развития, нуждающихся в дополнительной поддержке, постановке реалистичных целей, а также эффективных способов их достижения.

Независимо от опыта, убеждений и отношения работников сферы образования к инклюзии или от того, насколько они профессионально подготовлены для участия в образовательном процессе, инклюзия присутствует как способ реализации права каждого ребенка на адекватное воспитание и образование в рамках обычного детского сада и группы сверстников. В дошкольных учреждениях присутствует готовность педагогов работать с детьми с особенностями развития, но в то же время возникает ощущение некомпетентности для такой важной и сложной профессиональной задачи. Результаты исследования отношения учителей к работе с детьми с нарушениями развития показывают, что учителя «декларативно выступают за инклюзивность», рассматривают детский сад как «опеку» и меньше внимания уделяют гибкости при выборе формы обучения, формам и методам работы и важности командной работы [5]. Аналогичное исследование отношения и опыта педагогов к процессу включения в образование дало примерно равные результаты. Педагоги согласны с тем, что инклюзия является неизбежным фактором образовательного процесса, и что все дети, независимо от типа заболевания, инвалидности, имеют право на дошкольное образование, но их негативное отношение к детям с особенностями развития является следствием ранее полученного негативного опыта и неадекватных условий для реализации включенности в детский сад [6]. Из этого можно сделать вывод, что при обеспечении наиболее оптимальных условий для работы с детьми с ограниченными возможностями и развитие дополнительной профессиональной поддержки снизило бы предубеждения педагогов образовательных учреждений и мотивировало бы личное участие в инклюзивном образовании. Дополнительную профессиональную помощь и учителя, и воспитатели могли бы получить, установив взаимосвязь с другими учреждениями, оказывающими образовательные и социальные услуги

детям с нарушениями развития, от специалистов по различным видам нарушений, в зависимости от потребностей ребенка с нарушениями развития.

### Основное содержание статьи

Инклюзия направлена не только на включение ребенка в социальную систему, в сообщество на всех уровнях, но и на включение и принятие личности в семью, в сообщество, вовлечении детей в систему образования, но необходимо такое участие, которое означает поддержку разнообразия и реализацию права на образование в единой поддерживающей и стимулирующей образовательной среде, которая обеспечит целостное развитие каждого человека, независимо от его различий.

Высококвалифицированный персонал специальных школ обладает достаточной квалификацией для выявления, наблюдения и оценки детей с отклонениями в развитии. В этом смысле специализированные школы и центры являются чрезвычайно ценным источником поддержки. В таких условиях предполагается, что воспитатель воспримет эту сложную задачу как профессиональный вызов, и у него не возобладает ощущение дефицита компетентности в данном вопросе.

Профессия учителя особенная и социально-значимая, и поэтому зачастую общество воспринимает как норму, когда учитель «берет работу на дом» в форме оказания консультации, экспертизы, социальной помощи. Это означает, что в учителе возобладают психологические факторы эмпатии и альтруизма, а это ключевые качества, которые неотделимы от знаний и умений, приобретаемых в педагогических образовательных заведениях и без которых эта профессия в дошкольном инклюзивном образовании мало что может дать. Понимание педагогической профессии менялось на протяжении истории, но неизменным оставалось то, что личность педагога является «стержнем образования». Учитель — это первый человек, которого ребенок встречает и проводит больше всего времени в образовательном учреждении, и когда расширяется спектр воздействия то надо помнить, что «мозг ребенка быстрее всего развивается в дошкольном периоде» [7, с. 13], и становится ясно, насколько общество зависит от личных качеств и профессиональных компетенций педагога, а в конечном счете и от тех, кто готовит будущее ребенку.

Принимая во внимание сложность педагогической профессии и процесс инклюзивного образования, становится ясно, что высшие учебные заведения должны идти в ногу с текущими социальными изменениями общества и что, целью включения в образование является включение детей с особыми потребностями и реализация естественных способностей, осуществлять отбор тех кандидатов, которые после завершения базового и/или специального обучения будут достаточно компетентны для достижения этой цели. Например, в исследовании [8] отмечается: «что при поступлении в начальную школу шести- и семилетние дети переживают очень серьезный тест на зрелость для поступления в школу... Еще более интересным в этом контексте является то, что кандидаты в студенты принимаются на педагогические факультеты без какой-либо проверки на предмет того, соответствуют ли они основным требованиям как личности, которым доверены забота, забота, воспитание и образование детей и молодежи».

Для успешной реализации инклюзивности в образовании необходимы многие изменения на уровне государства, а также на уровне местных сообществ и самих дошкольных учреждений, но представляется, что наиболее эффективными являются те изменения, которые происходят внутри самого человека. Конвенция о правах ребенка, Федеральный Закон об образовании и Проект концепции о развитии дошкольного образования являются теми инструментами государственной политики, где фактор инклюзии является частью

институциональной системы образования России, которая сталкивается со многими барьерами в образовательной практике. Основным барьером, который может приобрести сегрегационные характеристики, является социальная дистанция общества в целом по отношению к лицам и детям с отклонениями в развитии.

Согласно мнению зарубежных исследователей [7, с. 18] данный барьер, являющийся результатом негуманного отношения к ребенку/человеку с отклонениями в развитии, будет представлять собой «косвенное или так называемое вторичное последствие инвалидности». Ведь «принятие новых законов, гарантирующих реализацию права на образование для всех детей, является необходимой, но недостаточной гарантией того, что отношение к инклюзивному образованию изменится» [7]. Поэтому вполне разумно, что «успешные школьные системы имеют гораздо более эффективные механизмы отбора лиц, которые будут обучены профессии учителя, чем неуспешные системы», поскольку они осознают, что критерии отбора кандидатов должны учитывать тот факт, что личностные особенности и ход развития ребенка зависят от учителя [8].

Определения понятий инклюзия и инклюзивное образование варьируются от включения как «планируемого участия детей с нарушениями развития и без них в контексте образовательных и развивающих программ» [9, с. 19] до «практики в котором дети с отклонениями в развитии обучаются вместе с детьми, не имеющими этих нарушений» [10]; инклюзивное образование, предполагающее «равные права и доступность системы образования для каждого ребенка без дискриминации при обеспечении необходимой поддержки в соответствии с потребностями и индивидуальным образом жизни ребенка» [10]. Инклюзия дает детям с нарушениями развития возможность находиться в их естественной среде, что является отличной моделью для обучения, поэтому некоторые исследователи [10] отмечают, что многие эксперты согласны с тем, что обычный детский сад со своими практиками, социальным и организационным ритмом работы должен отвечать потребностям ребенка, развитие которого идет не по заранее продуманному сценарию.

Определения инклюзии сходятся в том, что инклюзия — это процесс, практическая реализация которого повысит качество образования в целом и что качество будет во многом зависеть от тех, кто организует воспитательную работу, поскольку, как утверждают специалисты с области дошкольного и школьного обучения и воспитания [10], существует специальная педагогика, психология, дефектология, которые нужны исключительно для того чтобы специально заниматься образованием детей с нарушениями развития, но должны быть и специалисты, занимающиеся образованием, которые являются экспертами в области образования всех детей, включая детей с нарушениями развития.

Воодушевленные поиском путей реализации инклюзивных практик самого высокого качества, рассмотрим определения просоциального поведения, как предположения о том, что это поведение является составной частью образовательных компетенций для работы с детьми с отклонениями в развитии. Йоксимович, Васович [11] рассматривают просоциальное поведение как «широкую категорию, представляющую противоположность негативным формам поведения, способствующую благополучию других и включающую такие поведение как помощь, сотрудничество и обмен», а группа авторов [12; 13] считает, что просоциальность является важной ценностью и структурой личности, характеризующейся борьбой за защиту прав человека. Авторы, различающие просоциальность и альтруизм, понимают просоциальное поведение как более широкое понятие, чем альтруизм. Некоторые исследователи предполагают, что альтруизм воздействует на эмпатию. Эмпатия — это способность понимать точку зрения другого человека, чувствовать то, что он или она чувствует. Чуткий человек устанавливает эмоциональную связь с другими и чувствует себя обязанным помогать [14].

Будем использовать термин «просоциальное поведение» для обозначения любых действий, направленных на благо других, независимо от того, получает ли от этого выгоду и действующий субъект. Важно использовать более популярное слово «помощь» как синоним «просоциального поведения» и термин «просоциальное чувство» для обозначения любых эмоций или психологических механизмов, которые запускают эту помощь.

Одним из них является Сотникова Е.И. [15], которая под просоциальным поведением понимает любую деятельность, направленную на достижение благополучия других, не зависящую от степени или вида личной выгоды. Относительно альтруизма, то его значение широко определяется в словаре как стремление к благу других как обязательство, независимое от мотивации, личного интереса или бескорыстной преданности обществу [16].

Устоявшимися более широкими понятиями альтруизма являются щедрость, развивающее человеколюбие, просоциальное поведение, а некоторыми более узкими являются, например, симпатия, сопереживание, помощь и действие [17]. Йоксимович и Васович [11] справедливо пишут, что просоциальные и альтруистические установки, несомненно, важны как на социальном, так и на индивидуальном уровне, потому что без таких ориентаций не произошло бы индивидуального и социального развития. Черты личности, характеризующие просоциально ориентированного человека, в целом желательны. Однако они приобретают еще большее измерение, если рассматривать их в контексте реализации инклюзии в дошкольном учреждении. Хотя определения инклюзивности различаются (в основном из-за недостаточной точности, когда речь идет о ее применении на практике), ее философия указывает на то, что она основана на человечности, морали, сопереживании, разделении, помощи и сотрудничестве.

### Заключение

Имея в виду связь определений инклюзии с просоциальным поведением (и альтруизмом), приходим к выводу, что помимо профессиональных знаний (приобретенных на курсах университета) и умения применять их на практике, дополнительного образования в форме практических занятий, семинаров и экспертных совещаний указанный выше набор качеств личности педагога является основой стартовой позиции инклюзивности в детском саду и предпосылкой поддержки этих качеств. Понятно, что альтруизм и просоциальность тесно связаны со всеми видами человеческой деятельности: образом мышления, способом общения, ценностями и, конечно же, действием, то есть поведением. Педагог с этими чертами личности, наряду с соответствующими профессиональными компетенциями и мотивацией к обучению на протяжении всей жизни, имеет гораздо большие шансы положительно повлиять на общее развитие детей в детском саду и дать возможность ребенку с нарушением развития достичь биологических целей после выхода из детского сада способностей, что является целью его включения в обычную систему образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Несына С.В. Готовность педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивного образования / С.В. Несына, Н.В. Старовойт // Актуальные проблемы современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции: В 4 частях, Уфа, 13–14 декабря 2013 года / отв. редактор А.А. Сукиасян. — Уфа: Башкирский государственный университет, 2013. — С. 96–100.

2. Скрипачева Е.И. Проявление компонентов просоциального поведения у детей дошкольного возраста / Е.И. Скрипачева // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы : Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой, Москва, 13–14 декабря 2018 года. — Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. — С. 177–181.
3. Орчик Л.К. Стручне компетенције и особине васпитача у инклузивном образовању // Међународна научно-стручна конференција “Компетенције васпитача за друштво знања: тематски зборник” Кикинда, 2013. pp. 50–56.
4. Станковић-Ђорђевић, М. Вредносне оријентације и ставови васпитача према позиву и улози предшколских установа. Кикинда: Педагошка стварност, 2004. — 182 С.
5. Станковић-Ђорђевић М. Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама // Педагогија. — 2007. — № 3. — С. 240.
6. Рајовић Р. НТЦ IQ детета — брига родитеља. — Нови Сад: Ауторско издање, 2009. — С. 178.
7. Милојевић Н. Инклузивно образовање-успешан образовни систем: професионалне компетенције за инклузивно образовање / Н. Милојевић, В. Завишић. — Панчево: Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2011. — С. 188.
8. Сретенов Д. Креирање инклузивног вртића. — Београд: Центар за примењену психологију, 2008. — С. 244.
9. Daniels E.R., Интеграција деце са посебним потребама / К. Stafford, E.R. Daniels. — Београд: Центар за интерактивну педагогију, 2001. — С. 210.
10. Јањић Б. Приручник за запослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији / Б. Јањић, Н. Милојевић, С. Лазаревић. — Београд: Удружење студената са хендикепом, 2012. — 212 с.
11. Јоксимовић С. Психолошке основе човекољубља: Облици и чиниоци просоцијалне оријентације младих / С. Јоксимовић, М. Васовић. — Београд: Институт за педагошка истраживања, 1990. — 216 с.
12. Карелина, И.О. Роль понимания эмоций и модели психического в развитии просоциального поведения дошкольников в группе сверстников / И.О. Карелина // *Akademická Psychologie*. — 2018. — № 1. — С. 33–35.
13. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н.В. Кухтова // *Белорусский психологический журнал*. — 2004. — № 1. — С. 60–65.
14. Batson, C.D., Is empathy-induced helping due to self-other merging? / К. Sager, E. Garst, М. Kang, К. Rubchinsky, К. Dawson // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1997. — № 73. — P.495–509.
15. Сотникова, Е.И. Предикторы просоциального поведения подростков в зарубежных исследованиях / Е.И. Сотникова, Н.В. Кухтова // Наука — образованию, производству, экономике: Материалы 72-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 февраля 2020 года / Редколлегия: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. — Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. — С. 361–362.
16. Хрњица С. Ометено дете — увод у психологију ометених у развоју / С. Хрњица, Ј. Бала, Н. Димчобић, Ј. Новак, Д. Поповић. — Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1991. — С. 180.
17. Јоксимовић С. Васпитање и алтруизам / С. Јоксимовић, С. Гашић-Павишић, Љ. Миочиновић. — Београд: Институт за педагошка истраживања, 1997. — 140 с.

**Mikhalchenkova Natalya Alekseevna**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: snbolshakov@mail.ru

**Bolshakova Julia Mikhailovna**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: Academy.com.prof@mail.ru

**Kozhevnikova Victoria Vitalievna**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: Academy.com.prof@mail.ru

## **Attitudes towards the quality and competence of teachers in inclusive education**

**Abstract.** In modern conditions, they often talk about the professional competencies of educators in which there is a child with special needs in the group. Teachers who implement inclusive practices face various problems, as they do not have additional professional support that directs them to a specific way to stimulate children's potential, to use it to the maximum biological potential. Therefore, educators must be open to change, objective in assessing a child's abilities, critical in assessing their own practice, and flexible in teaching. When they master the professional knowledge gained in specialized subjects related to inclusion, inclusion in a preschool educational institution, in addition to the above, requires personal qualities from educators that reflect a prosocially oriented personality. Definitions of inclusion vary, but its philosophy points to what is at its core: the ability to empathize, help, share, cooperate, and develop morality and humanity. Considering the concept of prosocial behavior in the context of the inclusiveness of the process, we come to the conclusion that it is the forms of prosocial behavior, in addition to acquired professional knowledge, that constitute the basic competencies of those who implement preschool inclusive practice — education. A teacher with these qualities and professional knowledge can be a member of an inclusive team in a preschool institution.

**Keywords:** teachers; inclusive education