

УДК 37.015.324.2**Готовность педагогов общеобразовательных учреждений
к осуществлению инклюзивного образования:
на примере Хабаровского края****Серебrenикова Юлия Владимировна**Кандидат психологических наук,
доцент,Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
681000, Российская Федерация, Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17/2;
e-mail: yulia-sereb@inbox.ru**Львова Екатерина Александровна**

Старший преподаватель,

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
681000, Российская Федерация, Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17/2;
e-mail: katerinagreat@mail.ru**Аннотация**

Статья посвящена анализу составляющих личностной и мотивационной готовности педагогов общеобразовательных учреждений Хабаровского края к осуществлению инклюзивного образования. Рассмотрены личностные особенности педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях на разных ступенях образования, изучены основные типы профессионального поведения педагогов, проанализированы составляющие профессиональных и личностных переживаний педагогов дошкольной и средней ступени образования при работе с детьми с особыми возможностями здоровья. Полученные данные легли в основу разработки специализированных методических рекомендаций для педагогов общеобразовательных учреждений при организации и осуществлении работы с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Серебrenикова Ю.В., Львова Е.А. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования: на примере Хабаровского края // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 6А. С. 83-90.

Ключевые слова

Инклюзивное образование, дети с особыми возможностями здоровья, личностная готовность, копинг-стратегии, профессиональное поведение.

Введение

В настоящее время не существует научно подтвержденных данных о результативности инклюзивного образования в общеобразовательных школах [Ахметова, 2014]. Тем не менее инклюзия – это одно из ведущих инновационных направлений в области современного образования и построения общества равных возможностей.

Как показывают исследования С.В. Алёхиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой и др., одной из важнейших составляющих эффективной реализации инклюзивного образования является психологическая готовность педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования [Алехина, Алексеева, Агафонова, 2012; Алехина, 2012].

Готовность педагога к осуществлению инклюзивного образования представляет собой сложное многомерное, иерархическое образование, включающее в себя личностную, мотивационную, эмоционально-аффективную и профессиональную готовность [Яковлева, 2011].

Для того чтобы максимально быть готовым к реализации инклюзивного образования, у учителя должны быть сформированы интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные качества, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности с детьми с особыми возможностями здоровья [Иванова, Рыськина, 2012]. Также педагогу необходима определенная внутренняя уверенность и решимость, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребность в достижении цели [Сарапулова, 2017; Яковлева, 2011].

Педагог является центральным звеном в системе инклюзивного образования, именно от него зависит инклюзивная образовательная политика образовательного учреждения [Ахметова, 2014]. Развитая социально-психологическая терпимость педагога – еще одна из важнейших психологических характеристик, от которой зависит успешность инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении. Негативное отношение к детям с особыми возможностями здоровья, неприятие особенностей ребенка, нетерпимость в отношении семьи, воспитывающей ребенка с особыми возможностями здоровья, как правило, приводит к неспособности педагога контролировать чувства, эмоции, переживания, а в дальнейшем может привести к быстрому формированию «синдрома эмоционального и профессионального выгорания» [Алехина, 2012; Алехина, Алексеева, Агафонова, 2012].

Эффективное инклюзивное образование – это прежде всего педагогическая деятельность. Слаженная единая команда педагогов и специалистов сопровождения является обязательным условием создания полноценной инклюзивной образовательной среды в общеобразовательном учреждении дошкольной и школьной ступеней образования [Алехина, Вачков, 2014; Сарапулова, 2006].

В связи с вышеизложенным особо важной становится проблема формирования личностной готовности педагогов общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию.

Результаты исследования

В рамках проекта «Готовность педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае» (договор № 146/2017Д от 05 июня 2017 г.) нами было проведено исследование личностной и мотивационной готовности педагогов

общеобразовательных учреждений дошкольной (1 группа) и школьной (2 группа) ступеней Хабаровского края. В исследовании приняли участие 180 педагогов дошкольной и 180 – школьной ступеней образования городов Хабаровска, Комсомольска-на-Амуре, Амурска, поселков городского типа Николаевска-на-Амуре, Солнечного, поселков Снежный, Хурба, Новый Ургал, Ягодный, Пивань, Вознесенское и др.

1) Изучение сформированности профессиональной педагогической толерантности у педагогов показало, что оптимальный уровень толерантности выявлен у 50% (90 человек) педагогов дошкольной ступени и 40% (72 человека) учителей общеобразовательных школ. Излишне выраженная толерантность выявлена у 50% (90 человек) педагогов ДООУ и у 60% (108 человек) педагогов школьной ступени образования. То есть в группе педагогов дошкольной ступени образования одинаковое количество специалистов, имеющих способность принимать ребенка с особыми возможностями здоровья, понимать его, сочувствовать ему. Это выражается в открытом и доверительном общении с детьми и коллегами. При этом половина опрошенных педагогов ДООУ продемонстрировала неспособность к педагогической толерантности, необходимость принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, понимать его, сочувствовать ему вызывает у них внутреннее сопротивление. Среди педагогов школьной ступени количество педагогов с интолерантностью оказалось выше.

2) Изучив особенности личности педагогов дошкольной и школьной ступеней образования, мы увидели, что в обеих группах различия по шкалам колеблются от 0 до 0,17, наименьшие средние значения различий замечены по шкале ценностных ориентаций, шкале гибкости поведения, шкале принятия агрессии (0,01). Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в своих проявлениях личностных черт по перечисленным параметрам педагоги обеих групп имеют почти одинаковые показатели. По шкале самопринятия различий не выявлено, значения приближены к нормальным проявлениям. Высокие показатели выявлены лишь по шкале самоуважения. Это говорит о том, что в среднем у всех педагогов ярко выражена способность ценить свои достоинства, положительные свойства, уважать себя. Самое большое различие в среднем количественном показателе выявлено по шкале представлений о человеке (0,17), причем более низкие показатели замечены у педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, это говорит о том, что они имеют более выраженную склонность к пессимизму.

Также для педагогов дошкольной ступени образования в негативных ситуациях, вызывающих стресс, ведущими копинг-стратегиями являются такие продуктивные стратегии, как стратегии разрешения проблем и стратегии поиска поддержки. В свою очередь, у педагогов, работающих в школе, ведущими стратегиями поведения в стрессовой ситуации являются стратегия разрешения проблем и непродуктивная стратегия избегание проблем.

Обобщая полученные результаты по выявлению уровня субъективного контроля у исследуемых групп педагогов, можно сделать следующие выводы: подавляющее большинство педагогов (162 человека) вне зависимости от ступени образования считают себя иногда не способными контролировать жизненные события и полагают, что их большинство является результатом случая или действий других людей. Они иногда склонны приписывать свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей. В некоторых негативных ситуациях склонны приписывать ответственность за них другим людям или считать их результатом невезения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровни субъективного контроля у педагогов исследуемых групп в целом совпадают.

Понимание ценностей инклюзивного образования мы увидели только у 40% опрошенных

педагогов, они не только заинтересованы в правильной организации инклюзивного образования на практике, но и самостоятельно стремятся получить необходимые знания, демонстрируют ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию. 30% (54 исследуемых педагога) проявляют интерес к совместному обучению детей с разными потребностями и особенностями развития, но не готовы к работе в условиях инклюзивного образования по объективным причинам: не имеют соответствующей квалификации, не знают особенностей, испытывают страх и дискомфорт. 30% педагогов (54 человека) демонстрируют недостаточный интерес к проблемам инклюзивного образования и изучают данную проблему в связи с необходимостью (социальный заказ со стороны родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, требования администрации) либо готовы рассмотреть для себя вариант отказа при необходимости работать с детьми с особыми возможностями здоровья.

По результатам тестирования и выведения средних арифметических значений типа профессионального поведения у педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, выявлены следующие значения: средний уровень профессиональной активности обследуемого, эмоциональный настрой на профессиональную деятельность близок к высокому уровню, среди стратегий преодоления проблемных ситуаций ведущими являются внутреннее спокойствие и равновесие и активные стратегии разрешения проблем. На основе результатов диагностируется экономный тип профессионального поведения, который характеризуется средним уровнем профессиональной мотивации и активности и относительно высокой удовлетворенностью профессиональными результатами, как правило, не очень высокими, и особенно жизнью в целом. По отношению к работе такой педагог склонен сохранять дистанцию. В длительной перспективе для экономного типа вероятно возрастание профессиональной неудовлетворенности на фоне успешности других людей.

Результат выведения среднего арифметического значения в группе педагогов, работающих на школьной ступени, выявил: у исследуемой группы наблюдается средний уровень профессиональной активности, эмоциональный настрой близок к низким значениям, при этом ближе всего к низким значениям находится чувство успешности в профессиональной деятельности. Среди стратегий преодоления проблемных ситуаций ведущими являются внутреннее спокойствие и равновесие и активные стратегии разрешения проблем. По результатам анализа также диагностируется экономный тип профессионального поведения.

Анализ результатов изучения когнитивно-поведенческих стратегий показал, что в группе педагогов, работающих в ДОУ, ведущими стратегиями поведения являются конструктивные преобразующие стратегии, а именно «Когнитивная репетиция» и «Идущее вверх сравнение», а также неконструктивные стратегии преодоления, такие как «Уход или бегство из трудной ситуации». Это позволяет сделать вывод о том, что в неблагоприятных условиях педагоги ДОУ мысленно воспроизводят всю ситуацию и последовательность шагов, необходимых для успешного выполнения конкретного задания, а также вспоминают о своих успехах в других областях. В некоторых случаях они путем внутреннего отчуждения ограждают себя от ситуации или подавляют мысли о ней.

Педагоги, работающие в школах, показали, что для них ведущими стратегиями поведения являются такие конструктивные преобразующие стратегии, как «Когнитивная репетиция» и «Коррекция ожиданий и надежд», а также неконструктивная «Стратегия, сфокусированная на эмоциях». Полученные данные говорят о том, что при преодолении стрессовых ситуаций педагоги школьной ступени, так же как и педагоги первой группы, мысленно воспроизводят всю ситуацию и последовательность шагов, необходимых для успешного выполнения

конкретного задания. При этом они могут прибегнуть к коррекции ожиданий и надежд, поскольку неудача – это тягостное для человека событие, заставляющее отказаться от ценности, ради которой были собраны все силы. Также педагогам описываемой группы характерно в каждодневных стрессовых ситуациях управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия.

Анализ результатов, полученных в ходе сравнения результатов психоэмоционального напряжения между группами педагогов, выявил, что количество педагогов, имеющих высокий уровень психоэмоционального напряжения, выше в группе педагогов общеобразовательных школ на 20%. Соответственно, низкий уровень характерен только для группы педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у педагогов, работающих на школьной ступени образования, более высокий уровень выраженности процессов истощения эмоциональных, физических, энергетических ресурсов, вследствие которого истощение может проявляться в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности.

Также для педагогов, работающих в детях с ОВЗ на школьной ступени образования, характерен высокий уровень деперсонализации. Количество педагогов, у которых выявлен средний уровень деперсонализации, выше на 40%. Соответственно, количество педагогов, у которых выявлен низкий уровень деперсонализации, выше у работников дошкольных образовательных учреждений.

Полученные данные позволяют сделать заключение, что среди педагогов школьной ступени образования более высоки показатели специфических форм социальной дезадаптации, которые проявляются в личностном отдалении, в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к другим людям.

Полученные результаты позволили нам выявить среднестатистический портрет педагогов, работающих на дошкольной и школьной ступенях образования. На основе анализа психоэмоционального истощения можно сделать вывод о том, что в среднем у педагогов наблюдается высокий уровень психоэмоционального истощения и деперсонализации, а также снижения уровня профессиональной мотивации. Полученные данные свидетельствуют, что процент показателей выгорания высок в обеих группах, что может проявляться в психическом истощении, раздражительности, агрессивности, повышенной чувствительности к оценкам других, нежелании контактировать с людьми, циничном, негативном отношении к людям, критичном отношении к окружающим и не критичности в оценке самого себя, значимости своей правоты, снижении потребности в достижениях. Однако хотелось отметить, что уровень психоэмоционального истощения ниже на 4,2% среди педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Заключение

Таким образом, мы можем сделать вывод, что педагоги общеобразовательных учреждений характеризуются критическим уровнем готовности к работе в условиях инклюзии. Это обусловлено неумением педагогических работников проектировать коррекционно-образовательный процесс с учетом разнородного состава класса, незнанием технологий организации инклюзивного образования в педагогической практике и неумением осуществлять персонифицированное сопровождение каждого ребенка с ограниченными возможностями

здоровья в инклюзивной образовательной среде, трудностями выполнения профессиональных обязанностей.

Для подтверждения статистической значимости выявленных различий в группах исследуемых педагогов мы использовали метод статистического анализа – *t*-критерий Стьюдента. Полученные результаты свидетельствуют о том, что значимых различий по критериям личностной и мотивационной готовности между педагогами, работающими в ДОУ и в школе, не выявлено, полученные нами отличия находятся в зоне незначимости.

Тем не менее полученные нами результаты позволяют предположить, что личностная и мотивационная готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении находится на критическом уровне. Причины этого: отсутствие специальных знаний о принципах, задачах инклюзивного образования, незнание правил организации инклюзивного образования, а также отсутствие специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностях и темпах продвижения в образовательном процессе.

На основании полученных результатов нами были разработаны программы повышения квалификации для педагогов общеобразовательных учреждений Хабаровского края, программа переподготовки «Педагог инклюзивного образования», разработаны методические рекомендации по повышению личностной и мотивационной готовности педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае.

Для организации эффективного инклюзивного образования необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов-дефектологов и педагогов общеобразовательных школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку [Яковлева, 2011].

В программы повышения квалификаций педагогов дошкольной и школьной ступеней образования нами были включены блоки формирования специальных знаний о принципах, задачах, правилах организации инклюзивного образования, а также специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностях и темпах продвижения в образовательном процессе.

По нашему мнению, такая комплексная работа позволит повысить готовность педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования.

Библиография

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Рыськина В.Л., Самсонова Е.В. (ред.). Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. М.: ФОРУМ, 2012. С. 127-138.
2. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97-114.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4 (22). С. 117-127.
4. Ахметова Д.З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 65-70.
5. Иванова В.Ю., Рыськина В.Л. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии // Рыськина В.Л., Самсонова Е.В. (ред.). Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. М.: ФОРУМ, 2012. С. 146-151.

6. Сарапулова М.А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ // Специальное образование. 2017. № 2. С. 59-66.
7. Сарапулова М.А. Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями в развитии // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 68-75.
8. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции. М., 2011. С. 242-243.

Readiness of teachers of general education institutions to implement inclusive education: by the example of the Khabarovsk Territory

Yuliya V. Serebrenikova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Amur State University of Humanities and Pedagogy,
681000, 17/2 Kirova st., Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation;
e-mail: yulia-sereb@inbox.ru

Ekaterina A. L'vova

Senior lecturer,
Amur State University of Humanities and Pedagogy,
681000, 17/2 Kirova st., Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation;
e-mail: katerinagreat@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the components of personal and motivational readiness of teachers of the general education institutions of the Khabarovsk Territory to implement inclusive education. The authors examine the personal characteristics of teachers working in general education institutions at different levels of education. The main types of professional behavior of teachers are studied. The paper analyzes the components of professional and personal experiences of teachers of preschool and secondary education when working with children with special health abilities. The obtained data forms the basis for the development of specialized methodological recommendations for teachers of general education institutions in the organization and implementation of work with children with special needs in conditions of inclusive education.

For citation

Serebrenikova Yu.V., L'vova E.A. (2017) Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya: na primere Khabarovskogo kraya [Readiness of teachers of general education institutions to implement inclusive education: by the example of the Khabarovsk Territory]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 6 (6A), pp. 83-90.

Keywords

Inclusive education, children with special health needs, personal readiness, coping strategies, professional behavior.

References

1. Akhmetova D.Z. (2014) Inklyuzivnoe obrazovanie – put' k inklyuzivnomu obshchestvu [Inclusive education – the way to the inclusive society]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 1, pp. 65-70.
2. Alekhina S.V. (2012) Inklyuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya [Inclusive education and psychological availability of the teacher]. *Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"* [Bulletin of the Moscow City University. Pedagogy and Psychology series], 4 (22), pp. 117-127.
3. Alekhina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. (2012) Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspehnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor for the success of an inclusive process in education]. In: Rys'kina V.L., Samsonova E.V. (eds.) *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: FORUM Publ., pp. 127-138.
4. Alekhina S.V., Vachkov I.V. (2014) Metodologicheskie podkhody k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Methodological approaches to psycho-pedagogical support of inclusive processes in education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 5, pp. 97-114.
5. Ivanova V.Yu., Rys'kina V.L. (2012) Izuchenie gotovnosti pedagogicheskogo soobshchestva k protsessu integratsii (inklyuzii) detei s narusheniyami v razvitii [Study of the readiness of the pedagogical community for the process of integration (inclusion) of children with developmental disabilities]. In: Rys'kina V.L., Samsonova E.V. (eds.) *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: FORUM Publ., pp. 146-151.
6. Sarapulova M.A. (2006) Lichnostno-smyslovoe otnoshenie budushchikh spetsialistov k lyudyam s narusheniyami v razvitii [Future specialists' attitude towards persons with disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 3, pp. 68-75.
7. Sarapulova M.A. (2017) Lichnostnaya gotovnost' pedagogov massovoi shkoly k rabote s det'mi s OVZ [Personal preparedness of mass school teachers for work with disabled children]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2, pp. 59-66.
8. Yakovleva I.M. (2011) Podgotovka pedagogov k realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Training of teachers to implement inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. of the International Scientific and Practical Conference "Inclusive education: methodology, practice, technology"]. Moscow, pp. 242-243.