



**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



Л. С. Самсоненко

УДК 159.9.07

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная социокультурная ситуация в российском обществе характеризуется становлением нового понимания потребностей личности с ограниченными возможностями здоровья и особенностями развития к адаптации в социуме: развиваются идеи комфортной интеграции людей с особенностями развития в противовес их сепарации, созданию особых условий для жизни и деятельности.

Одним из аспектов такой интеграции становится активное внедрение в практику современной школы инклюзивного образования. Реализация инклюзивного образования требует целого комплекса преобразований в системе обучения: разработку нормативных основ, подготовку методических материалов, обучение педагогов и тьютеров, создание доступной среды и т. д. С. В. Алёхина ведущим условием для реализации процесса инклюзии называет «изменения профессиональных и нравственных установок педагогов» [1, с. 16], связанных с развитием психологической готовности учителей к участию в инклюзивном образовании. Такой тип обучения требует от педагогов развития особых компетенций, позволяющих выстраивать толерантное и эмпатийное взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями, эффективно включать их в процесс обучения, а также умения сформировать детский коллектив, позитивно настроенный к таким обучающимся [5; 10; 11]. На сегодняшний день в науке и практике вопросы готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзии только начинают раскрываться.



Цель статьи: представить профессиональному сообществу результаты изучения особенностей сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Актуальность исследования обусловлена противоречиями между высокой значимостью инклюзивного образования для общества и недостаточной готовностью педагогов к его осуществлению; между представлениями о значимости психологической готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов и дефицитом данных об ее особенностях в психолого-педагогических исследованиях.

Значимость развития готовности к реализации инклюзии закрепляется и нормативными документами. Так, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [6] и Профессиональному стандарту педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) от 18.10.2013 г. № 544н [3], одной из ключевых компетенций педагога является готовность и способность работать с воспитанниками и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Рассмотрение подходов к пониманию психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию показывает отсутствие единства взглядов в определении данного феномена и его структурных компонентов. Анализируя понимание данной категории в разных исследованиях, мы предлагаем обобщить несколько подходов к данному феномену.

Н. А. Пронина определяет понятие психологическая готовность к инклюзивному образованию как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками <...> а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [4, с. 288], включая в структуру знания, способы и приемы работы, мотивацию.

С. В. Алёхина дает такое определение психологической готовности к инклюзивному образованию: это «сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования» [1, с. 20], включающее в структуру эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, готовность включать их в деятельность на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

О. В. Данилова определяет психологическую готовность как «субъектное качество личности» [2, с. 110], рассматривая в структуре мотивационную, личностную, когнитивную готовность.

А. И. Смоляр, Т. Н. Черномырдина понимают под психологической готовностью к инклюзивному образованию «интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования» [6, с. 75], содержащее когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, операциональный, креативный компоненты.

Несмотря на многообразие взглядов, можно выделить несколько общих характеристик психологической готовности к инклюзивному образованию в разных подходах:

- это сложное личностное образование;
- включение в содержание готовности мотивационного и когнитивного (знаниевого) компонентов;
- определяющая роль психологической готовности в успешности реализации инклюзивного образования.

Одним из наиболее разработанных подходов к содержательным характеристикам готовности к реализации деятельности в условиях инклюзии является позиция В. В. Хит-



рюк [8], где вводится понятие «инклюзивная готовность». Инклюзивная готовность определяется данным автором как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях». В. В. Хитрюк [8] выделяет следующие компоненты инклюзивной готовности:

– когнитивный, определяющий понимание и осмысление сущности инклюзии, ее принципов и факторов, влияющих на успешность реализации, а также знания об особенностях развития различных категорий обучающихся и специфике организации инклюзивного обучения;

– эмоциональный, предполагающий позитивное отношение и принятие идей инклюзии и участников инклюзивного пространства;

– конативный, включающий мотивы к деятельности в условиях инклюзии, принятие ценностей инклюзивного обучения;

– коммуникативный, определяющий умения педагогов использовать эффективные приемы коммуникации и организовывать общение в условиях инклюзивного обучения;

– рефлексивный, предполагающий способность педагогов к анализу элементов профессиональной деятельности в условиях инклюзии, а в частности: процесс общения, образовательные результаты, приемы и техники обучения и воспитания.

Содержательное наполнение данных компонентов определяет общий уровень сформированности психологической готовности педагога к реализации инклюзивного образования (низкий, средний или высокий).

Кроме того, преимуществом подхода В. В. Хитрюк является разработанность диагностического инструментария для исследования особенностей инклюзивной готовности. Данную методику диагностики психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования мы и использовали в рамках нашего исследования [8; 9].

В качестве гипотезы в нашем исследовании было выдвинуто предположение, что

психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования будет иметь свои особенности в зависимости от стажа профессиональной педагогической деятельности.

В исследовании принимали участие 76 педагогов средних общеобразовательных школ города Оренбурга и Оренбургской области. Из них 14 мужчин и 62 женщины. По стажу работы участники распределились следующим образом: 0-5 лет – 15 человек, 6-15 лет – 25 человек, 16 и более лет – 36 человек.

Проанализировав первичные данные по методике В. В. Хитрюк, И. Н. Симасовой, мы получили, что по всем компонентам и общему показателю готовности педагогов к реализации инклюзивного образования полученные значения попадают в диапазон среднего (репродуктивного) уровня. Можно сказать, что в целом участники исследования обладают достаточными представлениями об инклюзии, однако не осознают отдельные моменты, не всегда могут интегрировать знание в непосредственно профессиональную деятельность; у участников преобладает нейтральное и негативное отношение к реализации инклюзии в образовании; большинство испытуемых не мотивированы на реализацию инклюзивного образования, освоение его основ, однако в целом готовы действовать по заданным шаблонам, решая поставленные перед ними задачи; педагоги обладают достаточным набором приемов и средств для осуществления коммуникации в условиях инклюзии при недостаточном эмоциональном принятии такого взаимодействия; большинство педагогов не склонны к глубокому самоанализу собственной деятельности в условиях реализации инклюзии.

Кроме того, среднее значение по общему показателю готовности педагогов к реализации инклюзивного образования также лежит в диапазоне среднего (репродуктивного) уровня. Это может свидетельствовать о недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, т. е. средний (репродуктивный) уровень предполагает «механическое», исключительно функциональное восприятие задач инклюзивного образования,



Таблица 1

Средние показатели компонентов готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем

Стаж	Значение структурных компонентов				
	Когнитивный	Эмоциональный	Конативный	Рефлексивный	Коммуникативный
0-5 лет	1,1	-0,8	1,7	0,9	4,1
6-15 лет	1,8	-0,9	3,9	2,8	3,8
более 16 лет	2,8	-1,8	3,4	2,6	3,5

Таблица 2

Уровни общей готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем

Стаж	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Количество человек (%)		
0-5 лет	13,3 %	40 %	46,7 %
6-15 лет	20 %	52 %	28 %
более 16 лет	30,6 %	36,1 %	33,3 %

без личностной включенности. Деятельность в данном случае может выполняться с неприятием самой сути инклюзии, что будет приводить к эмоциональному выгоранию, профессиональным деформациям.

Далее нами анализировались особенности готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем профессиональной педагогической деятельности. В нашей выборке были выделены три группы педагогов: 0–5 лет стажа, 6–15 лет стажа, 16 и более лет стажа. Рассмотрим средние показатели по компонентам готовности к реализации инклюзивного образования в данных группах (таблица 1).

Из таблицы видно, что по всем компонентам готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем выявляются различные результаты. При этом все рассматриваемые показатели в группах лежат в диапазоне среднего (репродуктивного) уровня. Так, по когнитивному компоненту готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов со стажем профессиональной деятельности 16 и более лет выявляются наиболее высокие показатели в выборке. Это означает, что педагоги с большим опытом работы чаще являются бо-

лее осведомленными в области инклюзивного образования, чем их коллеги с меньшим стажем. Такие результаты могут объясняться опытом профессионально-педагогической деятельности, так как даже вне реализации идей инклюзии педагоги так или иначе в ходе своей работы сталкиваются с необходимостью взаимодействия с разными детьми, имеют опыт индивидуального подхода в работе, что способствует освоению знаний об инклюзивном образовании.

У педагогов со стажем 6-15 лет выявляются наиболее высокие показатели по конативному и рефлексивному компонентам. Это свидетельствует о том, что педагоги с таким стажем более, чем их коллеги с большим или меньшим стажем, готовы к реализации на практике задач инклюзивного образования, а также к анализу собственной деятельности с точки зрения решения задач инклюзии. Такие результаты могут объясняться тем, что педагоги, в сравнении с менее опытными коллегами, являются более опытными в методическом и психолого-педагогическом аспектах работы с разными детьми, имеют опыт организации индивидуального подхода, способны анализировать свою деятельность по различным аспектам и параметрам. В



сравнении же с более опытными коллегами, педагоги со стажем 6-15 лет являются более гибкими в плане реализации новых задач.

У молодых педагогов со стажем 0-5 лет выявляются наиболее высокие в выборке показатели по эмоциональному и коммуникативному компонентам готовности к реализации инклюзивного образования. Это означает, что молодые педагоги, в сравнении с более старшими коллегами, склонны к более выраженному эмоциональному принятию идей инклюзии, стремятся включаться во взаимодействие и организовывать коммуникации в инклюзивном образовательном пространстве. Такие результаты могут объясняться тем, что молодые педагоги нередко склонны идеализировать любые гуманистические идеи, с энтузиазмом приниматься за их воплощение в жизнь.

По общему уровню готовности к реализации инклюзивного образования педагоги с разным стажем распределились следующим образом (таблица 2).

Итак, высокий уровень готовности к реализации инклюзивного образования чаще всего выявляется у педагогов из групп 16 и более лет стажа (30,6 %) и реже всего – у молодых педагогов с 0-5 лет стажа (13,3 %). Средний уровень достаточно часто встречается во всех группах, однако больше характерен для педагогов с 6–15 лет стажа (52 %). Низкий уровень чаще отмечается в группе молодых педагогов с 0–5 лет стажа (46,7 %). Такие результаты могут объясняться тем, что по мере накопления опыта профессиональной педагогической деятельности может формироваться более высокий уровень готовности к реализации инклюзивного образования, т. к. этому способствует опыт работы с разными детьми, решение задач индивидуального подхода к ученикам, большая осведомленность в области инклюзии, особенностей работы с детьми с ограниченными возможностями.

Обнаруженные различия мы проверили с помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни, показавшего статистически значимые различия:

1. В группе педагогов со стажем профессиональной деятельности 0-5 лет по показателям эмоционального и коммуникативного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами (со статистической значимостью 0,05 и 0,01); при этом, в сравнении с другими группами, показатели конативного и рефлексивного компонентов являются более низкими (со статистической значимостью 0,05 и 0,01); в сравнении с группой 16 и более лет стажа, показатель когнитивного компонента и общий показатель готовности к реализации инклюзивного образования являются более низкими (со статистической значимостью 0,05);

2. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 6-15 лет выявляются более высокие показатели конативного и рефлексивного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования, в сравнении с другими группами (со статистической значимостью 0,05 и 0,01);

3. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 16 и более лет выявляются более высокие показатели по когнитивному компоненту и общей готовности, в сравнении с группой педагогов со стажем 0–5 лет (со статистической значимостью 0,05 и 0,05), при этом показатели конативного и рефлексивного компонента являются более низкими, в сравнении с группой 6–15 лет стажа (со статистической значимостью 0,05), а показатели эмоционального и коммуникативного компонентов – в сравнении с группой 0–5 лет стажа (со статистической значимостью 0,01).

Итак, результаты исследования свидетельствуют о недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, т. к. преобладающий в выборке средний (репродуктивный) уровень предполагает «механическое», исключительно функциональное восприятие задач инклюзивного образования, без личностной включенности. Деятельность в данном случае может выполняться с неприятием самой сути инклюзии, что будет приводить к эмоциональному вы-



горанию, профессиональным деформациям. Также выявлено, что на разных этапах профессиональной педагогической деятельности у педагогов выявляются свои особенности готовности к реализации инклюзивного образования: от готовности эмоционального и коммуникативного характера в начале профессиональной деятельности через преобладание поведенческого и рефлексивного компонентов к общей готовности по мере нарастания стажа профессиональной педагогической деятельности.

Следовательно, необходимым представляется целенаправленное развитие психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

С целью развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования нами была разработана развивающая программа.

Задачи программы:

- развитие ценностного восприятия идей инклюзивного образования (эмоциональный компонент);
- развитие представлений об инклюзивном образовании (когнитивный компонент);
- развитие педагогической рефлексии и способности к осознанной саморегуляции поведения и деятельности (конативный и рефлексивный компоненты);
- развитие умения разрешать спорные и конфликтные ситуации в педагогическом взаимодействии (коммуникативный компонент);
- развитие способности анализировать коммуникации в профессиональной деятельности, способностей к самораскрытию в общении и эффективному осуществлению конструктивного диалога (коммуникативный компонент);
- расширение сфер компетентности и наращивание готовности к реализации инклюзивного образования.

В программу были включены темы и упражнения, направленные на проработку отдельных компонентов готовности к реализации инклюзивного образования посредством моделирования и проектирования.

Например, занятия, посвященные развитию когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов включают педагогическое моделирование проблемных ситуаций на уроке с помощью анализа отрывков из кинофильмов (используются отрывки из к/ф «Перед классом»), оценку собственной наблюдательности, педагогическое моделирование проблемных ситуаций по взаимодействию с детьми с ОВЗ, при этом возможно разделение тренинговой группы на участников ситуации и наблюдателей с последующим письменным анализом по заданной схеме. Также занятия включают рефлексии трудностей педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Занятие, направленное на развитие коммуникативного компонента, включает ролевою игру «Самопрезентация», педагогическое моделирование коммуникативных педагогических ситуаций (коммуникация с учащимися с ОВЗ, с их родителями, с коллегами) с их вариативным разрешением, рефлексия трудностей педагогической коммуникации в условиях инклюзии.

После каждого занятия предполагается заполнение «Дневника готовности к реализации инклюзивного образования».

Таким образом, наше исследование позволяет внести определенный вклад в изучение проблемы сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. В частности, результаты исследования дополняют данные о недостаточном уровне готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов. В нашей работе высокий (профессиональный) уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования был выявлен у наименьшего числа испытуемых – 23,7 %. У наибольшего числа испытуемых (42,1 %) был получен средний (репродуктивный) уровень готовности к реализации инклюзивного образования. При таком уровне педагоги в целом понимают и владеют информацией об инклюзивном образовании, его смысле, целях и задачах, однако эмоционально могут воспринимать идеи инклюзии нейтрально или негативно, лишь ситуативно



готовы выступать участниками и организовывать взаимодействие в условиях инклюзивного образования, а также могут ситуативно анализировать свою деятельность с точки зрения достижения целей инклюзии. Низкий (элементарный) уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования выявлен у значительного числа испытуемых – 34,2 %. При таком уровне педагоги могут неверно понимать смысл и цели инклюзивного образования, эмоционально не принимают идеи инклюзии, не готовы организовывать коммуникации в инклюзивной среде, анализировать свою деятельность с точки зрения реализации целей и задач инклюзивного образования. В целом можно говорить о том, что педагоги с низким уровнем не готовы к реализации инклюзивного образования.

Наше исследование уточняет структурно-содержательные особенности психологической готовности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. В исследовании было установлено, что в группе молодых педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности от 0 до 5 лет выявляются статистически значимо более высокие показатели эмоционального и коммуникативного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами, при этом в сравнении с другими группами показатели конативного и рефлексивного компонентов являются более низкими; в сравнении с группой 16 и более лет стажа показатель когнитивного компонента и общий показатель готовности к реализации инклюзивного образования являются более низкими. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 6–15 лет выявляются более высокие показатели конативного и рефлексивного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 16 и более лет выявляются более высокие показатели по когнитивному компоненту и общей готовности в срав-

нении с группой педагогов со стажем 0–5 лет, при этом показатели конативного и рефлексивного компонента являются более низкими в сравнении с группой 6–15 лет стажа, а показатели эмоционального и коммуникативного компонентов – в сравнении с группой 0–5 лет стажа.

На основании результатов проведенного исследования была составлена программа развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, предполагающая проработку отдельных компонентов (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный) посредством моделирования и проектирования.

Результаты исследования и разработанная развивающая программа могут быть использованы специалистами для организации системы психолого-педагогического сопровождения и помощи педагогам с разным стажем работы в условиях инклюзивного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ теоретических подходов к структуре и содержанию понятия «психологическая готовность к реализации инклюзивного образования». Описывается эмпирическое исследование особенностей развития структурных компонентов психологической готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Предлагается содержание развивающей программы для педагогов, направленной на проработку отдельных компонентов (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный) психологической готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: инклюзия, образование, обучение, педагогическая деятельность, структура готовности к инклюзивному образованию, когнитивный компонент, эмоциональный компонент.

SUMMARY

The article presents an analysis of theoretical approaches to the structure and content of



the concept of «psychological readiness for the implementation of inclusive education». The article describes an empirical study of the features of the development of structural components of psychological readiness for the implementation of inclusive education among teachers with different professional experience. The content of the educational program for teachers is proposed, aimed at developing individual components (cognitive, emotional, conative, communicative and reflexive) of psychological readiness for inclusive education.

Key words: inclusion, education, training, pedagogical activity, structure of readiness for inclusive education, cognitive component, emotional component.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 16–20.

2. Данилова О. В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12. – № 4. – С. 107–113.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

4. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). – С. 287–289. – URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962>.

5. Семаго Н. Я. Об условиях реализации инклюзивного образования // Инклюзивное

образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 214–218.

6. 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.

7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

8. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.

9. Хитрюк В. В., Симаева И. Н. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (28). – С. 104–108.

10. Kwon H., Ota M. The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions // Journal of Inclusive Education. – 2008. – 5. – P. 61–76.

11. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh // Asian journal of Inclusive Education. – 2018. – № 6. – P. 49–71.

