



Научно-исследовательский журнал «Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук»
<https://mhs-journal.ru>
2024, № 3 / 2024, Iss. 3 <https://mhs-journal.ru/archives/category/publications>
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)
УДК 378.4
DOI:10.58224/2618-7175-2024-3-285-290

Показатели оценки субъективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии

¹ Неумоева-Колчеданцева Е.В., ¹ Григорьева Е.А.,
¹ Тюменский государственный университет

Аннотация: актуальность исследования связана со значимостью личностного фактора инклюзии – даже самые благоприятные условия не гарантируют успешные инновации без соответствующей готовности личности. В связи с этим образовательная инклюзия рассматривается как пространство и онтологическая основа самоопределения педагога, так как она неизбежно ставит перед рефлексирующим субъектом проблему выбора своего отношения к ней и к себе как актуальному или потенциальному субъекту инклюзии. Таким образом, объектной областью данного исследования являются инклюзивные процессы в образовании, а предметом – субъективный аспект самоопределения педагога в условиях инклюзии, рассматриваемый через призму отношений личности к инклюзии и к себе как ее субъекту. В качестве интегративного выражения субъективного аспекта самоопределения рассматривается инклюзивная позиция личности. Однако дифференцированная оценка субъективного аспекта самоопределения педагога возможна только с использованием конкретных показателей. В связи с этим целью данного исследования является обоснование показателей оценки субъективного аспекта самоопределения личности педагога в условиях образовательной инклюзии. Необходимость достижения данной цели тесно связана с проблемой недостаточной изученности личностного фактора инклюзии (при избыточном внимании к ее объективным условиям), недостаточной разработанности подходов к его оценке и релевантного оценочного инструментария.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, самоопределение педагога, субъективный аспект самоопределения, инклюзивная позиция, показатели оценки субъективного аспекта самоопределения, когнитивный компонент инклюзивной позиции, эмоционально-мотивационный компонент инклюзивной позиции, поведенческо-деятельностный компонент инклюзивной позиции

Для цитирования: Неумоева-Колчеданцева Е.В., Григорьева Е.А. Показатели оценки субъективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии // Modern Humanities Success. 2024. № 3. С. 285 – 290. DOI:10.58224/2618-7175-2024-3-285-290

Поступила в редакцию: 27 декабря 2023 г.; Одобрена после рецензирования: 25 февраля 2024 г.; Принята к публикации: 29 марта 2024 г.

Indicators for assessing the subjective aspect of teacher's self-determination in the context of educational inclusion

¹ Neumoeva-Kolchedantseva E.V., ¹ Grigorieva E.A.,
¹ University of Tyumen

Abstract: the relevance of the study is related to the importance of the personal factor of inclusion – even the most favorable conditions do not guarantee successful innovations without the appropriate readiness of the individual. In this regard, educational inclusion is considered as a space and ontological basis for a teacher's self-determination, since it inevitably confronts the reflective subject with the problem of choosing his attitude towards it, towards himself as an actual or potential subject of inclusion. Thus, the object area of this study is inclusive processes in education, and the subject is the subjective aspect of a teacher's self-determination in conditions of inclusion, viewed through the prism of the individual's relationship to inclusion and to himself as its subject. The inclusive position of the individual is considered as an integrative expression of the subjective

aspect of self-determination. However, a differentiated assessment of the subjective aspect of a teacher's self-determination is only possible using specific indicators. In this regard, the purpose of this study is to substantiate indicators for assessing the subjective aspect of self-determination of a teacher's personality in conditions of educational inclusion. The need to achieve this goal is closely related to the problem of insufficient knowledge of the personal factor of inclusion (with excessive attention to its objective conditions), insufficient development of approaches to its assessment and relevant assessment tools.

Keywords: educational inclusion, teacher self-determination, subjective aspect of self-determination, inclusive position, indicators for assessing the subjective aspect of self-determination, cognitive component of an inclusive position, emotional and motivational component of an inclusive position, behavioral and activity component of an inclusive position

For citation: Neumoeva-Kolchedantseva E.V., Grigorieva E.A. Indicators for assessing the subjective aspect of teacher's self-determination in the context of educational inclusion. Modern Humanities Success. 2024. 3. P. 285 – 290. DOI:10.58224/2618-7175-2024-3-285-290

The article was submitted: December 27, 2023; Approved after reviewing: February 25, 2024; Accepted for publication: March 29, 2024.

Введение

Инклюзия – одно из приоритетных направлений государственной политики, педагогической теории и образовательной практики. Приоритетный характер инклюзии напрямую связан с признанием разнообразия как важнейшего ресурса развития личности и общества. Инклюзия в образовании предполагает полноценное включение учащихся с особыми образовательными потребностями (в том числе, учащихся с ограниченными возможностями здоровья, далее – ОВЗ) в образовательный процесс. Однако практическая реализация государственных установок, общественных ценностей, законодательно закрепленных норм возможна только при непосредственном и мотивированном участии педагогов.

Понимание инклюзии как важнейшего гуманитарного процесса, основанного на совместных усилиях государства, общества и личности, понимание диалектического характера связей между объективными условиями инклюзии и субъективным отношением к ней, открывает перспективы для изучения ее личностного фактора. По поводу значимости последнего важно отметить, что именно от человека зависит успешность практической реализации инклюзивных инициатив и, в целом, объективных условий инклюзии в обществе, в образовании. Как известно, даже самые благоприятные условия не гарантируют успешные инновации без соответствующей готовности личности. Пониманию этого мы во многом обязаны творчеству и трудам С.Л. Рубинштейна, обосновавшему принцип опосредствования внешних воздействий внутренними условиями, через которые они «преломляются» и приводят (или не приводят) к достижению желаемого результата [1].

Если условия инклюзии в обществе, в образовании рассматривать как «внешние воздействия», то что же тогда является «внутренними условия-

ми»? Для ответа на этот вопрос мы предлагаем рассматривать инклюзию как пространство и онтологическую основу самоопределения личности, поскольку объективные инклюзивные процессы неизбежно ставят перед рефлексирующим субъектом проблему выбора своего отношения к ней и к себе как ее актуальному или потенциальному субъекту. Таким образом, объектной областью данного исследования являются *инклюзивные процессы в образовании, а предметом – субъективный аспект самоопределения педагога в условиях инклюзии. Целью данного исследования является обоснование основных показателей оценки субъективного аспекта самоопределения личности педагога в условиях образовательной инклюзии. Необходимость достижения данной цели тесно связана с проблемой недостаточной изученности субъективного фактора инклюзии (при избыточном внимании к ее объективным условиям), недостаточной разработанности подходов к его оценке и релевантного оценочного инструментария.*

Материалы и методы исследований

Теоретико-методологической базой исследования является субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн), с позиции которого объективный (условия инклюзии в обществе и образовании) и субъективный (отношение личности к инклюзии) аспекты самоопределения педагога диалектически связаны между собой. Также с позиции субъектно-деятельностного подхода содержание субъективной стороны самоопределения связывается с системой отношений педагога к объективным условиям инклюзии и к себе как ее субъекту. Исследование носит теоретический характер: анализ и обобщение точек зрения классиков отечественной психологии на содержательную сторону отношений и их структуру; экстраполяция представлений о структуре отношений на отноше-

ния педагога к инклюзии – позволяют рассматривать инклюзивную позицию педагога как интегративное выражение его самоопределения в инклюзивном контексте и обосновать основные показатели субъективной стороны самоопределения, то есть отношения педагога к инклюзии и к себе как ее субъекту.

Материалом исследования стали источники научной информации, посвященные проблемам инклюзивного образования, инклюзии учащихся с ОВЗ, готовности педагогов к инклюзивному образованию (в том числе, к обучению и воспитанию детей с ОВЗ).

Результаты и обсуждения

Самоопределение личности в объективно представленных условиях инклюзии – один из базовых процессов ее развития как субъекта образовательной инклюзии. С позиции субъектно-деятельностного подхода основное содержание самоопределения связано с формированием отношений, а становление субъекта – с их осознанием, принятием ответственности, активным выражением отношений в деятельности [2]. Характеристика субъективной стороны отношений традиционно включает в себя: осознание своих отношений [3]; ценностные ориентации, интересы, мотивы [4], ценности, цели [5]; взаимодействие, поведение, деятельность [6]. Иначе говоря, становление отношений неразрывно связано с системой ценностей и мотивов человека, составляющих их «базовый слой» и задающих вектор его активности. Становление отношений связано также с целевыми программами человека, его общим жизненным замыслом и планами профессионального развития, то есть – с его представлениями о себе и своем жизненном / профессиональном пути. Отношения формируются и проявляются в деятельности, взаимодействии, поведении. Таким образом, отношения являются многомерным и многослойным образованием и представляют собой своего рода «систему координат», относительно которых формируется позиция личности [7]. В таком ракурсе позицию можно представить как «точку сборки» ценностей, мотивов, целей, представлений, планов, поведенческих паттернов и способов деятельности. Итак, *субъективный аспект самоопределения* составляют отношения личности к инклюзии и к себе как ее субъекту. В качестве интегративного выражения субъективного аспекта самоопределения мы предлагаем рассматривать *инклюзивную позицию личности*. Однако в настоящее время эта категория не получила должного обоснования и нуждается в конкретизации.

Отметим, что внутреннее содержание и функциональное значение отношений раскрывается

также через понятия «установка» («аттитюд») и «готовность». Установка – состояние готовности, определяющее «вектор» активности личности [8], особенности ее реагирования в ситуациях взаимодействия и, в целом, готовность к деятельности [9]. В исследованиях других авторов, инклюзивная готовность обычно рассматривается как фактор результативной работы педагога с детьми с ОВЗ [10]; как фактор успешности инклюзивного образования в целом [11]; как часть значимых для инклюзии личностных ресурсов педагога [12]. В отдельных исследованиях инклюзивная позиция педагога рассматривается как показатель уровня его личностно-профессионального развития [13]. Вместе с тем, эмпирические данные, приводимые авторами, свидетельствуют о низком уровне сформированности инклюзивной позиции педагогов, рассогласованности ее компонентов, противоречивом отношении к учащимся с ОВЗ, преобладании учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с ними [14]. Также инклюзивная позиция педагога рассматривается как показатель его готовности / неготовности к инклюзивному образованию [15].

Учитывая результаты вышеприведенных исследований, опираясь на субъектно-деятельностный подход мы предлагаем рассматривать инклюзивную позицию педагога как интегративное выражение субъективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии. *Инклюзивная позиция* – система отношений личности к объективным условиям инклюзии и к себе как ее субъекту. Именно позиция как «воплощенное» отношение личности и определяет уровень и состояние готовности личности к инклюзии. Или, можно сказать иначе: *готовность личности к инклюзии определяется ее позицией*.

В чем же «воплощается» отношение педагога к инклюзии? Так, в структуре установки обычно выделяют следующие составляющие: когнитивный (знания и представления об объекте), аффективный (эмоциональная оценка объекта) и поведенческий (действия, направленные на объект) [16]. В нашем случае, объектом оценивания выступает сам педагог, его отношения к инклюзивным процессам и к себе как актуальному или потенциальному субъекту инклюзии. Экстраполяция обозначенной выше «триады» (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты) на обозначенный объект оценивания, позволяет дать характеристику компонентов инклюзивной позиции педагога. Оценка субъективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии предполагает также выделение

соответствующих показателей, раскрывающих основное содержание компонентов инклюзивной позиции.

Когнитивный компонент инклюзивной позиции педагогов включает: знания и представления педагогов об инклюзивных процессах, о положении людей с ОВЗ и инвалидностью в обществе, о нозологических группах, об их особенностях, потребностях и типичных затруднениях, о способах оказания им помощи и др. Конкретными показателями для оценки когнитивного компонента инклюзивной позиции могут быть такие как: «Я согласен (не согласен) с тем, что положение лиц с ОВЗ и инвалидностью в российском обществе защищенное и безопасное»; «Я имею (не имею) представление о том, какие категории лиц относятся к лицам с ОВЗ и инвалидностью»; «Я знаю (не знаю) особенности и потребности людей с ОВЗ и инвалидностью»; «Я знаю (не знаю) способы оказания личной помощи людям с ОВЗ и инвалидностью»; «Я имею (не имею) представление о социальных институтах, оказывающих помощь людям с ОВЗ и инвалидностью»; «Я информирован (не информирован) через СМИ о затратах государства на потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью».

Эмоционально-мотивационный компонент инклюзивной позиции педагогов включает: заинтересованность педагогов в решении проблем учащихся с ОВЗ и инвалидностью, мотивацию взаимодействия с ними, «палитру» чувств к таким ученикам и др. Конкретными показателями для оценки эмоционально-мотивационного компонента инклюзивной позиции могут быть такие как: «Меня интересуют и волнуют (мне безразличны) проблемы людей с ОВЗ и инвалидностью»; «Я принимаю (не принимаю) людей с ОВЗ и инвалидностью как полноправных членов общества»; «Я доброжелательно (недоброжелательно) отношусь к людям с ОВЗ и инвалидностью»; «Я чувствую (не чувствую) личную ответственность за положение людей с ОВЗ и инвалидностью в нашем обществе»; «Я хочу (не хочу) расширить опыт общения с людьми с ОВЗ и инвалидностью»; «Я хочу (не хочу) помогать людям с ОВЗ и инвалидностью».

Поведенческо-деятельностный компонент инклюзивной позиции педагогов включает: поведенческие сценарии и деятельность по оказанию помощи ученикам с ОВЗ и инвалидностью. Конкретными показателями для оценки поведенческо-деятельностного компонента инклюзивной позиции могут быть такие как: «В ситуации общения с людьми с ОВЗ и инвалидностью я веду себя в соответствии с культурными нормами (веду себя спонтанно, не принимая во внимание культурные

нормы)»; «В ситуации взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидностью я большую часть ответственности беру на себя (я не считаю себя ответственным)»; «Я оказываю (не оказываю) личную помощь людям с ОВЗ и инвалидностью»; «Я участвую (не участвую) в работе общественных организаций и неформальных объединений, поддерживающих людей с ОВЗ и инвалидностью»; «Я участвую (не участвую) в деятельности социальных институтов, сопровождающих людей с ОВЗ и инвалидностью»; «Я пресекаю (не вмешиваюсь) в некорректное поведение других людей по отношению к людям с ОВЗ и инвалидностью».

В зависимости от «широты» охвата содержательной стороны отношений, ряд показателей по каждому компоненту инклюзивной позиции педагога при необходимости может быть дополнен. Количественная оценка инклюзивной позиции педагога по выделенным показателям возможна с использованием методики опросного типа, построенной по типу биполярных шкал Ч. Осгуда. Преимуществом такого типа методики является возможность относительно точно определить модальность отношения педагога к инклюзивным процессам, к себе как субъекту инклюзии и соответствующий статус самоопределения (позитивный, негативный, неопределенный).

Выводы

В завершение отметим, что, помимо оценки инклюзивной позиции личности как интегративного выражения субъективного аспекта самоопределения педагога в контексте образовательной инклюзии по формализованным показателям, раскрывающим содержание отношений личности к ней (к образовательной инклюзии) и соответствующим компонентной структуре позиции (когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческо-деятельностный компоненты), важна также оценка «отношения отношения». Самоопределение «начинается» с рефлексии и осознания себя как относительного автономного и независимого существа, с признания себя как центра контроля и ответственности. Полагаем, что задача оценки своей инклюзивной позиции актуализирует процессы рефлексии педагога и способствует повышению: осознанности своих отношений к инклюзии и себе как ее субъекту; активности (субъектности, «агентности») как способности управлять своими отношениями, формировать и корректировать их; аутентичности отношений (их подлинности, «настоящести») как результату осознанного, свободного и ответственного выбора.

В связи с этим перспективы своего исследования мы связываем с разработкой и опробованием диагностического инструментария, надежной ос-

новой для которого станет субъектно-объектный подход (оценка по формализованным показателям, но заинтересованным субъектом), соответствующий сложному диалектическому характеру связей объективного и субъективного аспектов самоопределения. Самооценочный характер опросника, апелляция к субъекту, к его позиции позволить максимально активизировать процессы самосознания личности и, тем самым, решать не только

собственно диагностические, но и развивающие задачи. Рефлексия своего отношения к инклюзии и последующее развитие инклюзивной позиции личности входят в число приоритетных задач современного педагогического образования, поскольку во многом определяют готовность педагога к практической реализации инклюзии, а значит – к воплощению важнейших приоритетов и гуманитарных процессов образования XXI века.

Список источников

1. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Издательство Академии наук СССР, 1959. 352с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
3. Леонтьев Д.А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=D0>
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; сост. В.П. Лисенкова. 1980. 229 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 322 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
8. Олпорт Г.В. Отношения // Справочник по социальной психологии / под ред. К.М. Мерчисона. Ворчестер: Clark Univ. Пресс, 1935.
9. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб: Питер, 2001. 416 с.
10. Герасимова В.В., Доманская Е.В. Психологическая готовность воспитателей дошкольных образовательных учреждений к инклюзивной практике // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 (1). С. 182 – 189.
11. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman In Foreign Policy. 2017. № 37 (81). С. 84 – 87.
12. Герасимова В.В., Мусинова О.Ю., Бородаева А.Ф. Проблемы инклюзивного образования в базовых школах Татарстана // Инклюзия в образовании. 2016. № 3 (3). С. 32 – 39.
13. Эпова Н.П. Исследование особенностей профессионально-личностной позиции педагогов инклюзивного образования // Коррекционная педагогика. 2018. № 4 (41). С. 63 – 75.
14. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145 – 149.
15. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83 – 92.
16. Ядов В.А. Гипотеза об иерархической структуре диспозиций личности и ее социальной обусловленности // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с. Ч. I, глава 1. С. 31 – 39.

References

1. Rubinshtein S.L. Principles and ways of development of psychology. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1959. 352 p.
2. Rubinshtein S.L. Problems of general psychology. M.: Pedagogika, 1973. 424 p.
3. Leontyev D.A. Personal life position: from theory to operationalization. <https://psy.su/feed/7109/#:~:text=D0>
4. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Nauka, 1984. 444 p.
5. Ananyev B.G. Selected psychological works: in 2 volumes. Academician. ped. Sciences of the USSR. M.: Pedagogy, 1980. T. 1. ed. A.A. Bodaleva, B.F. Lomova; comp. V.P. Lisenkova. 1980. 229 p.
6. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. Academician. ped. Sciences of the USSR. M.: Pedagogika, 1989. T. 2. 322 p.
7. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategies. M.: Mysl, 1991. 299 p.
8. Allport G.V. Relationships. Handbook of Social Psychology. ed. K.M. Murchison. Worcester: Clark Univ. Press, 1935.
9. Uznadze D.N. Psychology of attitude. St. Petersburg: Peter, 2001. 416 p.

10. Gerasimova V.V., Domanskaya E.V. Psychological readiness of teachers of preschool educational institutions for inclusive practice. *Inclusion in education*. 2016. No. 1 (1). P. 182 – 189.
11. Sirvacheva L.A., Tsukanova S.V. Teachers' readiness as the main factor in the success of inclusive education in preschool institutions. *The Newman In Foreign Policy*. 2017. No. 37 (81). P. 84 – 87.
12. Gerasimova V.V., Musinova O.Yu., Borodaeva A.F. Problems of inclusive education in basic schools of Tatarstan. *Inclusion in education*. 2016. No. 3 (3). P. 32 – 39.
13. Epova N.P. Study of the characteristics of the professional and personal position of teachers of inclusive education. *Correctional pedagogy*. 2018. No. 4 (41). P. 63 – 75.
14. Gerasimenko Yu.A. Professional and personal readiness of a teacher to work in the conditions of inclusive education. *Pedagogical education in Russia*. 2015. No. 6. P. 145 – 149.
15. Alyokhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Teachers' readiness as the main factor in the success of the inclusive process in education. *Psychological Science and Education*. 2011. No. 1. P. 83 – 92.
16. Yadov V.A. Hypothesis about the hierarchical structure of a person's dispositions and its social conditioning. *Self-regulation and forecasting of a person's social behavior: Dispositional concept*. M.: TsSPiM, 2013. 376 p. Part I, chapter 1. P. 31 – 39.

Информация об авторах

Неумоева-Колчеданцева Е.В., кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет, eneumoeva@yandex.ru, 89129207842

Григорьева Е.А., старший преподаватель, Тюменский государственный университет

© Неумоева-Колчеданцева Е.В., Григорьева Е.А., 2024