

— достигается физическое и психическое здоровье участников образовательных отношений.

Именно в этот же адаптационный период к работе подключается студенческий совет колледжа с проектом «Спутник», цель которого сопровождение студентов первокурсников в период их адаптации в колледже. Проект начали реализовывать в 2017 году он работает по принципу равный сопровождает равного. Особое внимание «спутники», прошедшие обучение по программам адаптива обращают на студентов первокурсников, имеющих статус. Это позволило, превратить период адаптации в удовольствие сократить сроки адаптации для студентов 1 курса. Студент быстрее знакомится с ценностями и историей колледжа и принимает данные ценности на себя, с радостью и удовольствием ходит на учебу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенко, О. А. Организация и содержание тренинговых занятий повышения уровня адаптированности студентов-первокурсников в высшей школе: учебно-методическое пособие / О. А. Воскресенко. — Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2008.
2. Выготский, Л. С. Психология — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. — 1997. — № 6. — С. 35–44.

Т. Ю. Четверикова

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования. Дана оценка личностной готовности учителей к инклюзивной практике. Обозначены проблемы, препятствующие развитию инклюзивного образования.

Ключевые слова: личностная готовность, инклюзивное образование, массовая школа, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article presents the results of the study. There is an assessment of teachers' personal readiness for inclusive practice. The authors shows problems that impede the development of inclusive education.

Key words: personal readiness, inclusive education, mass school, children with disabilities.

Развитие и поддержка инклюзивных практик на всех уровнях образования рассматривается в качестве одной из приоритетных государственных задач.

К настоящему периоду времени в России имеются значительные достижения в данной сфере. Ученые, политики, родительская и педагогическая общественность, а также организации, представляющие интересы людей с инвалидностью, консолидировали усилия для определения и реализации условий, при которых лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) смогут получать качественное образование в учреждениях общего типа.

Значительное усиление внимания к проблемам инклюзивного образования отмечается в современной педагогической науке. Так, Л. В. Большаниной дана оценка современному состоянию инклюзивных процессов в сфере образования. Исследователем рассмотрена феноменология названного явления в правовом и культурологическом аспектах [2, С. 16].

О. В. Якубенко отмечена необходимость обновления содержания учебных дисциплин для своевременной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [8, С. 576].

С. В. Щербаковым указано на необходимость усиления практической составляющей в подготовке дефектологов. Это, как справедливо отмечает автор, важно для обеспечения компетентности обучающихся в вопросах оказания коррекционной помощи детям в системе инклюзивного образования [7, С. 312].

О. С. Кузьминой предложена оригинальная технология, ориентированная на подготовку педагогов массовых детских садов и школ к работе в современных реалиях. Так, ежегодно в учреждениях общего типа увеличивается доля лиц с ОВЗ разного возраста и с различными особыми образовательными потребностями. Несомненно, современный педагог должен быть готов к ситуации, при которой в числе его обучающихся будут не только нормотипичные дети, но и их сверстники с нарушениями в развитии [4, С. 337].

Л. В. Ковригиной и О. Г. Грибуковой освещена специфика психолого-педагогического сопровождения первоклассников с речевыми нарушениями в инклюзивном образовательном пространстве [3, С. 328].

Несмотря на высокий научный интерес к обозначенной проблеме, по-прежнему сохраняется ряд актуальных и недостаточно изученных вопросов, касающихся механизмов продвижения и способов успешного распространения положительных инклюзивных практик. В частности, мало исследовано и недостаточно освещено состояние личностной готовности учителей массовых школ к работе с детьми различных нозологических групп, интегрированных в среду здоровых сверстников.

Нами было проведено исследование, участниками которого явились педагогические работники массовых школ различных городов России: Омска, Новосибирска, Москвы, Ноябрьска, Нового Уренгоя, Сургута и др. Цель исследования заключалась в установлении личностной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. В общей сложности выборку составили 924 педагогов из 36 образовательных организаций.

Изучению подвергались следующие вопросы:

1. Способность педагогов анализировать себя в качестве одного из субъектов инклюзивного образования, давать оценку собственной профессиональной деятельности;
2. Готовность к сотрудничеству с остальными участниками образовательных отношений в условиях инклюзии;
3. Способность осуществлять преодоление антиинновационных барьеров в процессе реализации инклюзивных практик.

При изучении первого вопроса, обозначенного выше, использовалась методика оценки способностей педагога к инновационной деятельности (авторы В. А. Сластенин и Л. С. Подымова) [5, С. 42]. Обследование учителей осуществлялось методом самооценки в связи с оценкой в баллах следующих компонентов: «мотивационно-творческая направленность личности» (от 1 до 30 баллов); «креативность» (от 1 до 40 баллов); «профессиональные способности учителя к осуществлению инновационной деятельности» (от 1 до 45 баллов); индивидуальные особенности личности учителя (от 1 до 35 баллов).

Выявлено, что наиболее высоко педагоги оценили индивидуальные особенности своей личности, указывая на ответственность, честность, правдивость, на способность к самоорганизации и т. д. Средний показатель по этому компоненту составил 33 балла, что по отношению к верхней отметке составляет 94,3 %. Несколько ниже учителя оценивают свою креативность. Здесь средний показатель в баллах составил 31 (77,5 % от максимального результата). Респонденты отмечают, что видят проблемы в педагогической деятельности, способны к оценочным суждениям, самоанализу, рефлексии. Фактически аналогичными являются показатели по компоненту «мотивационно-творческая направленность личности»: средний балл — 22, что составляет 73,3 % от максимально возможного показателя. Учителя указывают, что проявляют стремление к творческим достижениям, самосовершенствованию, к получению высокой оценки своей профессиональной деятельности. Наиболее низкие получены при оценке способности учителей к осуществлению инновационной деятельности. Эта деятельность касалась рассматриваемого аспекта — инклюзивного образования. Респондентами отмечено, что они недостаточно владеют методами педагоги-

ческого исследования, затрудняются скорректировать и перестроить свою деятельность, им не всегда удается успешно разрешать конфликты, периодически возникающие между субъектами образовательного процесса. Изложенные факты подтверждаются количественными данными: средний показатель в баллах составил 29, что соответствует 64,4 % по отношению к максимально возможному результату.

При изучении второго вопроса использовался тест на определение уровня рефлексии, автором которого является О. С. Анисимов [1, С. 47]. С помощью указанного диагностического инструментария оценивалась способность учителей сотрудничать в условиях инклюзивного образования. Мы просили педагогов анализировать личные примеры практики инклюзивного образования. Результаты тестирования позволили присвоить респондентам один из 5-и уровней по каждому из следующих критериев: рефлексивности, самокритичности, коллективности.

Анализ данных свидетельствует о том, что в основном педагоги имеют средний (46,4 %) и выше среднего (40,9 %) уровни рефлексивности. Этот факт мы склонны расценивать как положительный: он свидетельствует о том, что учителя стараются не только решать педагогические проблемы, но и анализировать ход их решения, устанавливая причины, повлекшие затруднения в профессиональной деятельности. Если принятые для преодоления проблем меры оказываются малоэффективными, учителя продолжают заниматься поиском конструктивных путей достижения поставленной цели.

Уровень самокритичности подавляющего числа респондентов (74,8 %) является средним. У отдельных учителей выявлены ниже среднего (14,9 %) и низкий (6,2 %) уровни. При наличии достаточно высоких показателей в плане рефлексивности педагоги имеют более низкие показатели в отношении самокритичности. Мы можем предположить, что, сталкиваясь с профессиональной проблемой, учителя, безусловно, рассматривают различные варианты ее устранения. Однако при наличии неудач, отрицательном результате стремятся найти причины вне собственной педагогической деятельности, апеллируя к внешним обстоятельствам либо другим участникам образовательного процесса. Например, конфликтные родители, ученик с низким уровнем развития, неразумные распоряжения администрации и др.

По сравнению с уровнями рефлексивности и самокритичности, более низкие показатели установлены по такому критерию, как уровень коллективности, или «коллективистичности личности» (по О. С. Анисимову). Так, в основном опрошенные учителя демонстрируют ниже среднего (40,3 %) и средний (46,8 %) уровни. Педагоги недостаточно владеют компетенциями, обеспечивающими групповую направленность в поиске источников профессиональных затрудне-

ний, сохраняют преимущественно низкую активность в коллективной организации снятия затруднения. Причин этого множество, но наиболее явно, на наш взгляд, выступают такие:

- присущий современной системе образования конкурирующий характер работы коллектива. Учителя выступают как конкуренты при проведении различного рода профессиональных конкурсов, в том числе и на внутришкольном уровне. Такая позиция осложняет сотрудничество в решении общих проблем, провоцирует возникновение тенденции к самоустранению коллективных дел. У учителя возникает стремление «обойти» коллег, в том числе и при поиске наиболее рациональных путей обучения и оказания помощи учащимся с ОВЗ;
- отсутствие в образовательном учреждении единой стратегии деятельности. Так, учителя могут сталкиваться с одними и теми же либо сходными проблемами (например, работа с семьями детей с ОВЗ, организация взаимодействия школьников с нормальным и нарушенным развитием и т. п.), однако эти проблемы не становятся предметом регулярного обсуждения всего педагогического коллектива;
- недостаток опыта творческого сотрудничества, накапливаемого коллективом школы преимущественно в условиях внутрифирменного взаимодействия. Учителя могут иметь недоразвитие профессиональных компетенций в сфере совместного решения задач, поставленных как на краткосрочную, так и на долгосрочную перспективу.

Используя анкету «Антиинновационные барьеры» Т. С. Соловьевой, мы изучали способность учителей преодолевать барьеры, связанные с реализацией инклюзивного образования. Вопросы анкеты предъявлялись в авторской трактовке [6, С. 56]. Однако инструкцию к анкете мы сформулировали таким образом, чтобы под инновациями респонденты подразумевали именно обучение детей с ОВЗ в массовой школе.

По завершении анкетирования мы ранжировали причины, затрудняющие освоение инноваций, связанных с реализацией инклюзивного образования, с учетом регулярности выбора этих причин учителями. Минимальное количество барьеров, зафиксированных респондентами, составило 1 (6 % учителей), максимальное — 4 (13,1 % учителей):

1. Чувство страха перед отрицательными результатами — 90,9 %.
2. Отсутствие регулярной методической помощи — 69 %.
3. Слабая информированность о возможных инновациях — 53,6 %.
4. Отсутствие либо ограниченность материальных стимулов — 14,6 %.
5. Убежденность, что эффективно обучать можно по-старому — 14,6 %.
6. Разногласия, конфликты в коллективе — 12,2 %.

7. Незначительный опыт профессиональной деятельности, в связи чем не получается и традиционное — 6,3 %.
8. Плохое здоровье либо иные личные причины — 2,1 %.

Итак, среди причин, воспринимающимися педагогами как препятствия к работе в условиях инклюзивного образования, лидирует чувство страха перед отрицательными результатами (90,9 % выборов). Кроме того, учителями (69 %) указано на отсутствие систематической профессиональной помощи со стороны квалифицированных специалистов, готовых осуществлять их научно-методическое сопровождение при решении вопросов совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Эта причина выделена, на наш взгляд, вполне правомерно: при наличии практик инклюзивного образования система руководства этим процессом в полной мере еще не сложилась.

Нельзя не отметить и слабую информированность коллективов массовых школ о миссии, принципах инклюзивного образования, а также функциях специалистов, привлекаемых к его реализации. Данная причина отмечена в анкетах 53,6 % респондентов.

Остальные причины обозначались реже, но они вызывают профессиональный интерес. Среди прочих настороженность вызывает убеждение, что эффективно учить можно и по-старому (14,6 %). Считаем важным подчеркнуть, что развитие инклюзивных процессов требует от педагогов значительной перестройки своей профессиональной деятельности.

Беседы с педагогическими работниками, изучение их запросов на научно-методическое сопровождение позволили установить проблемные вопросы, которые рассматриваются учителями как наиболее трудные. Мы объединили данные вопросы в три группы с указанием количества учителей, отметивших высокую потребность в их целенаправленном изучении и сложностях практической реализации.

1. Организация инклюзивного образования:
 - способы и условия обоснованного отбора детей для инклюзивного образования — 73,2 %;
 - организационные формы (модели) обучения школьников с ОВЗ в системе инклюзивного образования — 71,6 %;
 - особенности создания и реализации условий для комфортного пребывания ребенка с ОВЗ в массовой школе — 63 %.
2. Содержание работы учителя в системе инклюзивного образования:
 - выбор / подготовка программной документации и учебной литературы для работы с детьми, имеющими ОВЗ — 86,2 %;
 - содержание психолого-педагогической документации, отражающей работу с детьми с ОВЗ — 77,8 %;
 - система оценивания знаний учащихся разных нозологических групп — 90,9 %.

3. Методические аспекты коррекционной работы с учащимися, имеющими ОВЗ:
 - выбор методик коррекционной работы, обеспечивающих преодоление у детей с ОВЗ вторичных нарушений в развитии — 73,7 %;
 - специфика разработки индивидуальной траектории развития ученика (в том числе специальной индивидуальной программы развития) — 49,2 %;
 - технологии, методы, приемы, формы работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ — 32 %;
 - технологии воспитания у детей возрастной нормы толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ — 16,1 %.

Резюмируя, укажем на следующее. Осознавая личную ответственность за высокое качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в классы возрастной нормы, учителя выбирают одну из линий профессионального поведения. С одной стороны, это освоение нового для них направления деятельности. С другой стороны, это самоустранение от участия в инновационных процессах, связанных с инклюзивным образованием. Личностная готовность к инклюзивному образованию, с одной стороны, свидетельствует о наличии у учителя мотивации к освоению специфики работы с учащимися, имеющими нарушения в развитии, однако, с другой стороны, не исключает психологических и профессиональных барьеров, осложняющих решение профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. — М.: Экономика, 1991. — 416 с.
2. Большанина, Л. В. Взгляд на инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте современности // *Иклюзивная культура в современном обществе: сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 25-26 апреля 2017 г.* — Новосибирск: Изд-во НГТУ. — 2017. — С. 16–19.
3. Ковригина, Л.В., Грибукова, О.Г. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении учащихся первых классов с нарушениями речи в общеобразовательной школе // *Научный часопис Національного університету імені М. П. Драгоманова.* — 2013. — № 23. — С. 328–331.
4. Кузьмина, О. С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *В мире научных открытий.* — 2013. — № 11-8 (47). — С. 337–344.
5. Слостенин, В. А., Подымова, Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // *Сибирский педагогический журнал.* — 2007. — № 1. — С. 42–49.
6. Соловьева, Т. С. Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива // *Справочник заместителя директора школы.* — 2008. — № 1. — С. 56–63.

7. Щербаков, С. В. Усиление роли практики в целях подготовки квалифицированных кадров для системы специального и инклюзивного образования // *Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.* — М., 2017. — С. 312–316.
8. Якубенко, О. В. Результаты апробации дисциплины «Инклюзивное образование» в рамках подготовки стандартов нового поколения // *Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов II международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 08-09 июня 2017.* — Орехово-Зуево, 2017. — С. 576 — 580.