

Т. Н. Адеева

Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию

Работа выполняется при поддержке гранта РГНФ, проект № 16–16–44001

В статье рассматриваются основные проблемы психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию. Когнитивный компонент психологической готовности характеризуется недостаточностью знаний педагогов о психофизическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, о принципах инклюзивного образования. Педагоги-дошкольники и учителя школ по-разному оценивают профессиональные трудности. Педагоги-дошкольники демонстрируют большую выраженность затруднений в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. У педагогов присутствует мотивация, связанная с внешними факторами, введение инклюзии связывается с дополнительной профессиональной нагрузкой, эмоциональными затратами, отношение к детям с ОВЗ характеризуется сложившимися стереотипами.

Ключевые слова: психологическая готовность, инклюзивное образование, педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Т. N. Adeeva

Basic Problems of Teachers' Psychological Readiness for Inclusive Education

The article considers basic problems of psychological readiness of teachers for inclusive education. The cognitive component of psychological readiness is characterized by the lack of teachers' knowledge about psycho-physical development of children with disabilities, the principles of inclusive education. Preschool teachers and school teachers have different opinions of professional difficulties. Preschool teachers demonstrate more professional difficulties in inclusive education. Teachers have motivation related to external factors, implementation of inclusion is associated with an additional professional activity, emotional costs, attitude towards children with disabilities is characterized with stereotypes.

Keywords: psychological readiness, inclusive education, teachers, children with disabilities.

На настоящем этапе система образования в России претерпевает определенные изменения. В первую очередь это связано с развитием инклюзивного образования. Напомним, что инклюзия представляет собой не просто совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием, а предполагает создание в образовательном учреждении условий, которые обеспечивают удовлетворение специальных образовательных потребностей детей с различными видами дизонтогенеза. Традиционно к особым образовательным потребностям относят создание доступной среды в образовательном учреждении, изменение учебных программ, методическое обеспечение учебного процесса, обеспечение специальными учебниками и тетрадями. Однако одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования является решение кадрового вопроса, готовность педагогов к работе в условиях инклюзии.

Инклюзивный процесс имеет свои особенности и предъявляет к педагогу новые требования. Необходимо знать особенности психофизического развития детей с различными видами дизонтогенеза, овладеть новыми технологиями работы или изменить имеющиеся технологии в соответствии с задачами инклюзивного образования. Важным моментом является изменение цели образовательного процесса. Обучение ребенка с ОВЗ в содержательном и целевом аспектах может отличаться от обучения ребенка с типичным развитием. Внедрение новых Федеральных образовательных стандартов начального образования предполагает наличие вариантов адаптированных образовательных программ, в ряде которых приоритет отдается овладению ребенком жизненными компетенциями, по сравнению с академическими знаниями. Этот факт требует от учителя определенной психологической перестройки, изменения отношения к результату образовательной деятельности. Преподаватель общеобразовательной школы

настроен на результат обучения, на получение детьми цензового образования. Принятие новых целей для педагога требует нового осмысления педагогической деятельности. В связи с этим у ряда педагогов возникают сомнения по поводу необходимости инклюзии, поскольку существует традиционная система коррекционного образования. Одним из проблемных вопросов инклюзии может стать проблема взаимодействия педагогов с детьми и родителями различных категорий детей.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблема психологической готовности педагогов к инклюзии является довольно актуальной и обсуждаемой. В работах С. В. Алехиной подчеркивается значимость учителя для развития системы инклюзии, определяется структура психологической готовности педагогов, обозначаются основные профессиональные барьеры формирования психологической готовности, связанные с трудностью эмоционального принятия детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточностью знаний об их развитии. Автор подчеркивает необходимость специализированного сопровождения деятельности учителя в инклюзивной практике, в первую очередь, со стороны психолога [1]. В диссертации О. С. Кузьминой представлен анализ трудностей педагогов на этапе внедрения инклюзии, разработана программа подготовки педагогов. В исследованиях освещается проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии [4]. Ряд авторов отдают приоритет знанию основных идей инклюзивного образования, пониманию психофизических особенностей детей с различными видами дизонтогенеза [3, 6]. Другие специалисты (Е. С. Сухотерина, В. В. Хитрюк) подчеркивают необходимость формирования профессионально важных качеств личности – высокий уровень мотивации к работе с детьми с ОВЗ, потребность в профессиональной и личностной саморегуляции, профессиональном росте, достаточный уровень эмпатии, толерантности [7]. В исследованиях недостаточно внимания уделяется проблеме взаимодействия участников образовательного процесса (педагогов, родителей, детей). Имеющиеся работы связаны, в основном, с изучением отношения к инклюзивному образованию родителей детей с типичным развитием. В исследованиях подчеркивается низкая осведомленность родителей относительно идей, целей и задач инклюзии. Среди положительных сторон инклюзии отмечается воспитание толерантности у окружающих [2, 5]. Несмотря на некоторую разницу подходов, во всех

трудах в структуру психологической готовности входят мотивационный, эмоциональный, когнитивный компоненты, подчеркивается значимость формирования мотивации к деятельности в условиях инклюзии.

Организация эмпирического исследования

С целью определения проблемных аспектов формирования психологической готовности педагогов к инклюзии на современном этапе было организовано исследование. В нем приняли участие 107 педагогов (67 учителей средних общеобразовательных школ, 40 педагогов дошкольных образовательных учреждений). Среди педагогов «дошкольников» 26 человек имеют высшее образование, 14 человек – среднее специальное образование. Среди учителей средних школ высшее образование у 45 человек, среднее специальное – у 22 человек. Исследование проводилось в образовательных учреждениях Костромы и Иванова.

Когнитивный компонент готовности педагогов предполагается охарактеризовать через знание принципов и задач инклюзивного образования, понимание особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, оценку профессиональных трудностей. Показателем эмоционального компонента готовности педагогов будет уровень толерантности и особенности отношения к инклюзии, к детям с ОВЗ. Показателем мотивационного компонента будет специфика установок по отношению к детям с ОВЗ, принятие целей инклюзии.

Для выявления специфики психологической готовности педагогов к инклюзии использовалась анкета, направленная на выявление понимания сущности и задач инклюзивного образования, опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбунова, И. И. Цвелюх), методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров).

Результаты исследования и их интерпретация

Когнитивный компонент готовности характеризуется следующими особенностями. Лишь немногие педагоги-«дошкольники» прошли курсы профессионального переобучения для работы с детьми с ОВЗ (17,5 %), среди учителей средних школ специальное переобучение прошли только 6 %. При этом и педагоги дошкольных учреждений, и педагоги школ отмечают, что уже имели опыт работы с различными категориями детей (чаще всего указываются такие нарушения, как задержка психического развития – 45 %, сенсорные нарушения – 36 %, нарушения речи – 28 %,

функций опорно-двигательного аппарата – 20 %). Отсутствие специальных знаний играет отрицательную роль в формировании когнитивного компонента психологической готовности. Среди наиболее значимых принципов инклюзии педагоги (особенно учителя школ) называют «обеспечение равных возможностей» (44 %) и «социализацию детей» (36 %). Педагоги-«дошкольники» в большей степени затруднились в формулировке принципов и задач инклюзии, 45 % респондентов оставили вопрос без ответа. Для родителей детей с ОВЗ дошкольного возраста наиболее значимым принципом является также формирование равноценного отношения детей с типичным развитием и детей с ОВЗ друг к другу (статистически значимая разница по критерию Фишера $p < 0,01$), родителями детей школьного возраста называется среди важных принципов «отсутствие изоляции, изменение отношения к детям с ОВЗ» (6,813, $p < 0,01$).

Обозначая задачи инклюзии, педагоги и родители также несколько расходятся в своих определениях. Для педагогов и родителей наиболее значимыми являются задачи социализации детей. Учителя средних школ называют среди задач «экономии денег» (2,888, $p < 0,01$), «обучение детей с типичным развитием толерантности» (5,114, $p < 0,051$). Родители детей с ОВЗ называют среди важных задач «помощь детям с ОВЗ» (3,437, $p < 0,01$), «соответствие обучения и воспитания индивидуальным потребностям ребенка» (2,567, $p < 0,01$), родители дошкольников с ОВЗ называют «обучение детей с типичным развитием толерантности» (2,98, $p < 0,01$).

Педагогам предлагалось самостоятельно оценить некоторые параметры профессиональной деятельности с точки зрения наибольших затруднений. В ответах педагогов средних школ преобладает выбор средней степени затруднений, а у педагогов-дошкольников отмечается выбор высокой степени затруднений по различным параметрам профессиональной деятельности ($p < 0,01$). Наиболее проблемными параметрами педагогической деятельности педагоги школ назвали «определение содержания образования для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии» (30 %), «проектирование образовательного процесса (в соответствии с ФГОС дошкольного и общешкольного образования) в условиях инклюзии» (25 %), «формирование у детей с разными учебными возможностями способности к целеполаганию» (30 %), «обеспечение условий для совместного обучения детей с ограниченными возможно-

стями здоровья и их сверстников без ограничений» (30 %). Можно сказать, что стратегические цели образовательного процесса недостаточно ясны для педагогов. Средняя степень затруднения связана с тактическими аспектами педагогической деятельности, такими как «подбор практических задач, решение которых детьми с разными учебными возможностями способствует формированию понимания учебной деятельности», «организация совместной коллективно-распределенной деятельности детей в условиях инклюзии», «формирование у детей с разными учебными возможностями учебно-познавательного интереса», «формирование у детей с разными учебными возможностями действий самоконтроля, планирования своих действий» и др. Как «затруднительные» указанные аспекты выбрали более 50 % педагогов школ. Перечисленные аспекты у педагогов-дошкольников связаны с высокой степенью затруднений. Важно, что в обеих группах педагогов довольно проблемными остаются аспекты «информационная осведомленность об инклюзивном образовании», «возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в данном учреждении» (42 % респондентов). Отсутствие организованного методического сопровождения не способствует формированию позитивного отношения к инклюзивной практике. В меньшей степени затруднения в обеих группах педагогов вызывают такие параметры, как «общение с детьми», «общение с родителями», «общение с коллегами», «общение с администрацией».

Возможность и трудности внедрения инклюзии родители и педагоги оценивают по-разному. Статистически значимые различия получились по нескольким ответам. Родители чаще выбирают ответ: «да, надо внедрять, нет опасений» (4,006 при $p \leq 0,01$), педагоги обеих групп дают следующие варианты ответов: «сомневаюсь, нет условий, достаточной среды» (3,556 при $p \leq 0,01$), «необходим гибкий подход» (3,123 при $p \leq 0,01$), «надо при создании условий» (5,768 при $p \leq 0,01$), «придется» (3,556 при $p \leq 0,01$). Для родителей дошкольников основными трудностями внедрения инклюзии являются «трудности адаптации детей в ДООУ» (7,246 при $p \leq 0,01$), «отсутствие доступной среды в ДООУ» (7,246 при $p \leq 0,01$). Для родителей школьников с ОВЗ в сравнении с ответами учителей важными являются «неподготовленность детей в классе» (7,074 при $p \leq 0,01$), «трудности освоения ребенком учебной программы» (5,997 при $p \leq 0,01$). Учителя связывают трудности внед-

рения инклюзии с «недостаточным финансированием школ» (3,062 при $p \leq 0,01$), с «трудностями организации учебного процесса» (5,997 при $p \leq 0,01$), с «неготовностью общества» (4,414 при $p \leq 0,01$). На первое место при оценке изменений, которых ожидают при внедрении инклюзивного образования, педагоги ставят «необходимость изменения методики работы» (24 % респондентов); на второе – «увеличение ответственности, эмоциональные затраты» (17 % респондентов). Около 8,5 % респондентов волнует проблема распределения внимания учителя между детьми, необходимость уделять большее внимание детям с ОВЗ, меньшее внимание одаренным детям.

На вопрос «Почему Вы обратились к проблеме инклюзивного образования?» педагоги-дошкольники дали всего два варианта ответа: 45 % респондентов отметили увеличение количества детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, а 55 % оставили вопрос без ответа. Ответы учителей школ распределились следующим образом: 39 % респондентов указывают на увеличение количества детей с ОВЗ в школах, 21 % респондентов указывают на «изменение системы образования», 17 % респондентов отмечают, что данная тема не актуальна для них, 14 % респондентов указывают на необходимость освоения новых форм работы, 10 % респондентов оставили вопрос без ответа. При оценке профессиональной педагогической толерантности получили следующие результаты. Среди педагогов-дошкольников оптимальный уровень толерантности отмечен у 42,5 % респондентов (17 человек), 45 % респондентов показали пограничный (излишне выраженный) уровень толерантности, который может затруднять осуществление профессиональной деятельности, поскольку связан с высокими эмоциональными затратами человека. У 12,5 % респондентов (5 человек) отмечены низкие показатели толерантности, что также затрудняет профессиональную деятельность.

Определяя свою готовность к работе с детьми с различными видами дизонтогенеза, педагоги-дошкольники назвали среди нарушений развития, с которыми готовы работать, нарушения речи, задержку психического развития (32,5 %), сенсорные нарушения (10 %) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата (7,5 %), остальные 50 % респондентов ответили, что не готовы работать с детьми с ОВЗ. Учителя школ назвали задержку психического развития и сенсорные нарушения (33 %), нарушения речи (15 %), нарушения функций опорно-двигательного аппарата

(20 %), нарушения интеллекта (10 %), нарушения поведения (10 %), расстройства аутистического спектра (6,6 %), около 24 % респондентов признались, что не готовы работать с детьми с ОВЗ. Сравнивая данный параметр с ответами родителей детей с типичным развитием на вопрос «Дети с какими особенностями развития могут учиться вместе?», получили статистически значимую разницу в ответах родителей и педагогов. Родители дошкольников, по сравнению с педагогами, считают, что в группах могут быть дети с сенсорными нарушениями (4,876 при $p \leq 0,01$), нарушениями функций ОДА (4,019 при $p \leq 0,01$), расстройствами аутистического спектра (2,980 при $p \leq 0,01$), исключая детей с задержкой психического развития (3,437 при $p \leq 0,01$). Родители школьников предполагают, что в классе могут быть объединены дети с нарушениями речи (4,549 при $p \leq 0,01$), с нарушениями функций ОДА (8,967 при $p \leq 0,01$), исключая детей с задержкой психического развития (2,418 при $p \leq 0,01$), детей с нарушениями интеллекта (1,569 при $p \leq 0,01$), нарушениями поведения (4,642 при $p \leq 0,01$).

Выводы

Педагоги-дошкольники и учителя школ по-разному оценивают профессиональные трудности. Педагоги-дошкольники демонстрируют большую выраженность затруднений в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Для обеих категорий педагогов характерен недостаточный уровень сформированности когнитивного компонента готовности к инклюзии.

На данном этапе у педагогов при внедрении инклюзивного образования присутствует мотивация, связанная с внешними факторами.

Инклюзия связывается у педагогов с дополнительной профессиональной нагрузкой, эмоциональными затратами, отношением к детям с ОВЗ характеризуется в определенной мере сложившимися стереотипами, особенно в отношении детей с нарушениями интеллекта и расстройствами аутистического спектра.

Отмечена разница в ожиданиях и понимании задач инклюзивного образования педагогами и родителями детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Алехина, С. В., Алексеева, М. А., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] / С. В. Алехина,

М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – URL: <http://inclusive-edu.ru> (Дата обращения: 02.07.2016).

2. Богомолова, Е. А., Подольская, И. А., Спиженкова, М. А. Исследование отношения родителей к инклюзивному образованию [Текст] / Е. А. Богомолова, И. А. Подольская, М. А. Спиженкова // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского. – Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – С. 243–247.

3. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов [Текст] / под науч. ред. М. М. Семаго. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 128 с.

4. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08: защищена: утв. / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.

5. Решетникова, Т. В. Социально-психологическое исследование готовности участников образовательного процесса к инклюзивному обучению детей-инвалидов [Электронный ресурс] / Т. В. Решетникова. – URL: <http://www.uobr.ru/pictures/incluz.doc> (дата обращения: 23.06.2016).

6. Тихонова, И. В., Адеева, Т. Н., Голубева, М. С. Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями [Текст] / И. В. Тихонова, Т. Н. Адеева, М. С. Голубева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 3. – С. 178–182.

7. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход [Текст] / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М. : Буки-Веди, 2013. – С. 667–671.

Библиографический список

1. Alehina, S. V., Alekseeva, M. A., Agafonova, E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii [Elektronnyj resurs] / S. V. Alehina, M. A. Alekseeva, E. L. Agafonova. – URL: <http://inclusive-edu.ru> (data obrashhenija: 02.07.2016).

2. Bogomolova, E. A., Podol'skaja, I. A., Spizhenkova, M. A. Issledovanie otnoshenija roditelej k inkljuzivnomu obrazovaniju [Tekst] / E. A. Bogomolova, I. A. Podol'skaja, M. A. Spizhenkova // Obrazovanie v uslovijah modernizacionnyh processov sovremennogo obshhestva: Vserossijskaja nauchno-praktičeskaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem, posvjashhennaja 20-letiju fakul'teta psihologii KGU im. K. Je. Ciolkovskogo. – Kaluga : KGU im. K. Je. Ciolkovskogo, 2013. – С. 243–247.

3. Inkljuzivnyj detskij sad: dejatel'nost' specialistov [Tekst] / pod nauch. red. M. M. Semago. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 128 с.

4. Kuz'mina, O. S. Podgotovka pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Tekst] : dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogičeskikh nauk: 13.00.08: zashhishhena: utv. / Kuz'mina Ol'ga Sergeevna. – Omsk, 2015. – 319 s.

5. Reshetnikova, T. V. Social'no-psihologičeskoe issledovanie gotovnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa k inkljuzivnomu obucheniju detej-invalidov [Elektronnyj resurs] / T. V. Reshetnikova. – URL: <http://www.uobr.ru/pictures/incluz.doc> (data obrashhenija: 23.06.2016).

6. Tihonova I. V., Adeeva T. N., Golubeva M. S. Specifika socializacii doškol'nikov s kompleksnymi i množestvennymi narushenijami [Tekst] / I. V. Tihonova, T. N. Adeeva, M. S. Golubeva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. – Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. – 2014. – № 3. – S. 178–182.

7. Hitrjuk, V. V. Formirovanie gotovnosti budushhih pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod [Tekst] / V. V. Hitrjuk // Inkljuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovanija, metodologija : sb. materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoi konferencii / отв. red. S. V. Alehina. – М. : Buki-Vedi, 2013. – S. 667–671.