

## ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Скоробогатова Ю.В.*

Российский государственный  
профессионально-педагогический университет,  
филиал в городе Нижний Тагил, г. Нижний Тагил,  
Российская Федерация

*Содержание статьи поднимает проблему готовности педагогов общеобразовательных учреждений к обучению детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. В статье представлены результаты исследования субъективной оценки готовности к реализации инклюзивной практики образования, толерантности и профессионального выгорания педагогов общеобразовательных учреждений. На основе изучения особенностей профессионально-личностных качеств педагога установлено, что невозможно реализовывать инклюзивную практику по приказу, по распоряжению, а необходимо ориентироваться на личностные отношения, профессиональные качества, способствующие успешному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья.*

**Ключевые слова:** *дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; готовность педагога к инклюзивному образованию; особые образовательные потребности; профессиональные качества педагога; личностные качества педагога; сопровождение образования детей.*

## READINESS OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

*Skorobogatova Y.V.*

Russian state vocational pedagogical university, the branch  
in the city of Nizhny Tagil, Nizhny Tagil, Russian Federation

*The content of the article raises the issue of readiness of teachers of educational institutions of education for children with disabilities in terms of inclusive education. The article presents the results of a study of subjective assessment of preparedness to implement inclusive education practices, tolerance and professional burnout of teachers of educational institutions. Based on the study of the features of professionally-personal qualities of the teacher established that it is impossible to implement inclusive practice by order, by order, and the need to focus on personal relationships, professional qualities that contribute to successful interaction with children with disabilities.*

**Keywords:** *children with disabilities; inclusive education; the willingness of the teacher to inclusive education; special educational needs; professional qualities of the teacher; the personal qualities of the teacher; support the children's education.*

На современном этапе развития образовательной системы приоритетным направлением является создание безбарьерной среды и инклюзивной практики образования. Полноценное использование архитектурной, организационной и методической организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья невозможно без готовности педагогического персонала к психолого-педагогическому сопровождению детей данной категории.

Современные изменения нормативно-правовой документации, практика образования указывают на все более частое включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразова-

тельные учреждения. Еще большую актуальность данная проблема приобретает в связи с вступлением в законную силу федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4].

Термин «готовность» в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как состояние, возникающее перед началом какой-либо деятельности, как свойство и качество личности, как проявление профессиональных способностей, как устойчивая характеристика личности. Таким образом, профессиональной готовностью можно считать динамическую характеристику личности, которая интегрирует много компонентов и проявляется в способности самостоятельно решать задачи профессионального уровня.

Современные исследователи, основываясь на теоретических основах компетентностного подхода, под готовностью педагога к выполнению профессиональных функций определяют умение эффективно решать профессиональные задачи, проявлять компетентность в определенной области.

На необходимость и первостепенное значение подготовки компетентных педагогов инклюзивного образования указывали Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго и др. Авторы рассматривали процесс подготовки педагогов к профессиональной деятельности с учетом личностно-деятельностного, аксиологического, компетентностного и других подходов. Перечисленные теоретические подходы к подготовке педагогов, безусловно, содержат структуру готовности, которая включает такие составляющие как личностная, ценностная, когнитивная, деятельностная и рефлексивная.

Для нашего исследования представляет интерес психологическая готовность к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении. Психологическая готовность педагога к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность комплекса профессионально значимых качеств, которые базируются на личностных ресурсах.

В качестве базы исследования выбрано Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования №1» го-

рода Нижний Тагил Свердловской области, которое на протяжении двадцати пяти лет осуществляет образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное учреждение длительное время реализовывало специальные (коррекционные) общеобразовательные программы для детей с задержкой психического развития, осуществляя дифференцированный подход при обучении детей с трудностями обучения, оказывало психолого-педагогическую помощь детям с речевыми нарушениями, аутистическими расстройствами.

В рамках реализуемой программы инновационной деятельности образовательной организации, направленной на разработку и внедрение технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики образования в условиях общеобразовательной школы, было проведено изучение готовности педагогических работников к данному направлению деятельности. Для определения готовности педагогов общеобразовательного учреждения осуществлять взаимодействие в процессе обучения и воспитания с детьми с ограниченными возможностями здоровья 48 педагогам школы была предложена анкета «Отношение педагога к инклюзивному образованию», а также опросники, направленные на изучение педагогической толерантности и эмоционального выгорания педагогов.

Результаты анкетирования, позволили отметить субъективное понимание неготовности к работе с детьми, имеющими нарушения психического или физического развития. В частности, 64% педагогов указывают на неготовность реализовывать образовательный процесс одновременно для детей с нарушениями развития и нормативно развивающихся сверстников; 19% учителей общеобразовательного учреждения оценили свою готовность к реализации инклюзивного образования как частичную, а 17% педагогического персонала считают себя полностью готовыми для данного вида деятельности. Вызывает интерес тот факт, что при стаже педагогической деятельности более 20 лет 75% педагогов определяют собственную неготовность к реализации инклюзивной практики образования. И напротив, педагоги со стажем работы до 10 лет более уверены в собственных возможностях работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в 42%

указывая на полную или частичную готовность к выполнению профессиональных функций в условиях инклюзии.

Причины оценки собственной неготовности педагогов к реализации инклюзивного образования можно объяснить упрощенным пониманием процесса инклюзивного образования (как совместное обучение детей с особенностями развития в общеобразовательных условиях), трудностями определения отличий инклюзивной практики от традиционных форм образования, незнанием нормативных документов, регламентирующих данное направление образования детей.

Значительная часть педагогических работников (64%) отмечает недостаток знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями, а также закономерностях их развития и особых потребностях при каждом варианте нарушенного развития. Обозначенные проблемы достаточно часто устраняются через систему дополнительного профессионального образования, в частности при повышении квалификации по данному направлению деятельности. В статье, рассматривающей курсы повышения квалификации как условие сопровождения деятельности педагога, нами были раскрыты общие подходы к данной проблеме на этапе начального образования [5].

Одним из важных профессиональных и личностных качеств педагога является толерантность, значение которого значительно возрастает при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Понятие профессиональной педагогической толерантности определяет категорию, которая является одной из личностных характеристик педагога неразрывно связанной с его профессиональной деятельностью. Педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо проявлять толерантное отношение к внешности воспитанников и особенностям поведения, взаимодействию и речевым высказываниям, а иногда и полному отсутствию речи. В связи с увеличением количества стрессовых ситуаций, с которыми сталкивается педагог при обучении «особых» детей, адаптация к ним возможна за счет сформированной социально-психологической толерантности личности педагога.

Результаты изучения педагогической толерантности по методике диагностики профессиональной педагогической толерантности,

представленной Ю.А. Макаровым, позволили установить, что низкий уровень профессиональной педагогической толерантности у изучаемой группы не выявлен. Оптимальный уровень толерантности по результатам изучения характерен для 24% педагогов общеобразовательного учреждения. По мнению автора диагностического инструментария, данный уровень положительно коррелирует с высокой экспертной оценкой деятельности педагога другими субъектами образования (коллеги, администрация, родители, учащиеся) [3, с. 110].

Излишне выраженная толерантность как один из вариантов интолерантности выявлена у 71% педагогов, принимавших участие в исследовании. Максимально выраженные толерантные установки характерны для 5% педагогов, что позволяет сделать вывод о саморазрушительном характере педагогической деятельности для данного контингента испытуемых. А, следовательно, можно предположить, что далеко не все учителя школы могут быть включены в инклюзивную практику образования без специальной подготовки и переосмысления личностных позиций по отношению к данному контингенту детей.

Анализ результатов опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВІ)» в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченкова для педагогов позволил определить эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию своих личных достижений у принимавших участие в исследовании учителей.

Рассматривая эмоциональное истощение как основную составляющую «выгорания», в изучаемой группе педагогов получены данные, указывающие на низкий уровень эмоционального истощения у 12% испытуемых. Эта группа педагогов находится в хорошем эмоциональном тоне, их эмоциональные реакции адекватны происходящему, они сохраняют способность сочувствовать и сопереживать.

О среднем уровне эмоционального истощения свидетельствует наличие отдельных симптомов, например, эмоциональная отстраненность, утрата интереса к окружающему, у 67% педагогов, принимавших участие в исследовании.

Высокий уровень эмоционального истощения, указывающий на недостаток эмоционального реагирования на уровне тонуса, проявления интереса к внешнему миру, отстраненность или пере-

насыщение эмоциональными переживаниями обнаружен у 21% участников исследования. О наличии эмоционального выгорания свидетельствуют такие факторы как: вспышки агрессии и гнева, депрессивные симптомы, отстраненность и безынициативность в профессиональной деятельности, отсутствие эмоционального отклика на положительные или отрицательные обстоятельства.

По второй шкале (деперсонализация), указывающей на проявления деформации в отношениях с другими людьми, низкий выявлен у 30% педагогов, что отражает их адекватное отношение к обучающимся и их родителям. Средний уровень деперсонализации отмечается у 52% участников исследования и включает признаки равнодушного и даже негативного отношения к субъектам взаимодействия, формальность и обезличенность контактов с детьми, возможность скрытых негативных установок к ним, которые пока находятся во внутренне сдерживаемом раздражении, но имеют возможность в неотдаленном будущем проявиться в отношениях с обучающимися.

Высокий уровень деперсонализации зафиксирован у 18% педагогических работников. Для данного уровня характерно равнодушное или негативное отношение к обучающимся, формальное, обезличенное отношение к другим людям, восприятие учеников как неодушевленных предметов, приводящих к неприятным эмоциям от самого присутствия, повышенная зависимость от других или, наоборот, негативизм, циничность установок и чувств по отношению к ним, частая раздражительность, конфликтность.

Редукция личных достижений как компонент «выгорания» у педагогических работников сформирована на низком уровне у 49% участников исследования, что характеризует адекватную самооценку достижений в профессиональной сфере, наличие значимой мотивации профессиональной деятельности.

Средний уровень по шкале «редукция личных достижений» определен у 36% педагогов, принимавших участие в исследовании. Для данной группы педагогов характерно негативное оценивание себя, занижение собственных достижений и успехов в профессиональной сфере, уменьшение собственной значимости, в том числе и защитного характера. Педагог, демонстрирующий данный уровень показателя

склонен к негативизму относительно профессиональных обязанностей, стойкости ощущения бесполезности и не нужности выполняемой деятельности, ограниченной ответственности или отстраненности от обязанностей по отношению к другим. Он имеет сниженную самооценку и профессиональную мотивацию, недоволен собой, а также негативно относится к себе. В изучаемом контингенте педагогических работников на данном уровне функционируют 15% испытуемых, что однозначно указывает не только на необходимость оказания им психологической помощи по преодолению выгорания, но и невозможности осуществлять инклюзивную практику образования.

По результатам проведенного исследования можно констатировать, что готовыми к реализации инклюзивного образования в общеобразовательной организации можно считать не более 12-20% педагогов, которые имеют низкие значения по показателям эмоционального выгорания и оптимальный уровень толерантности, а также оценивают собственную готовность к данному процессу положительно.

Практико-ориентированная новизна исследования заключается в получении сведений об оценке психологической готовности педагогов общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию. Полученные результаты могут быть основой для разработки программ сопровождения деятельности педагогических работников при совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающимися сверстниками. Результаты исследования могут использоваться для обоснования грамотной расстановки кадрового состава в инклюзивном процессе с учетом профессионально значимых личностных качеств педагогов при определении состава педагогов готовых реализовывать инклюзивную практику без ущерба для собственного здоровья и негативного воздействия на обучающихся.

Введение в практику школьной жизни инклюзивного процесса требует детального анализа возможностей и готовности всех субъектов системы сопровождения, целенаправленного планирования и комплексной реализации актуальных задач. Учитывая большую вариативность нарушений развития и индивидуальные особенности ребенка, можно говорить о необходимости подготовки педагога



к работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, в том числе через систему сопровождения деятельности по восполнению личных ресурсов и совершенствованию профессионально значимых качеств.

### *Список литературы*

1. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. СПб.: Питер, 2008.
2. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. Омск, 2015. 319 с.
3. Макаров Ю.А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде / Ю.А. Макаров // Альманах современной науки и образования. 2011. № 5 (48). С. 108–111. [Электронный ресурс]. URL: [www.gramota.net/materials/1/2011/5/36.html](http://www.gramota.net/materials/1/2011/5/36.html)
4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/5132>
5. Скоробогатова Ю.В. Курсы повышения квалификации как условие сопровождения деятельности педагога начальной школы // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Череповец, 15–16 октября 2015 г.) / Под ред. Л.И. Буровой. Череповец: ЧГУ, 2016. С. 238–244.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / С.В. Алехина, М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова, Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, А.В. Белова, С.В. Федотова, Ю.Т. Горохова, С.И. Бондарева, Е.А. Соломахина: Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.