

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE COMPARATIVE ANALYSIS
OF THE READINESS OF SECONDARY
SCHOOL TEACHERS EXPERIENCED
IN WORKING WITH THE CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS TO IMPLEMENTATION
OF INCLUSIVE EDUCATION

Yu. Serebrenikova

Annotation

The results of the comparative analysis to the readiness of secondary school teachers experienced in working with the children with special needs to implementation of inclusive education are presented in the article. The study found that secondary school teachers who have already experienced in working with the children with special needs cognitive, personality and operational-action components are more formed.

Keywords: Inclusive education, cognitive, personality and operational-action components, children with special needs.

Аннотация

В статье представлены результаты сравнительного анализа готовности к реализации инклюзивного образования педагогов имеющих опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья и не работающими с детьми с нарушениями в развитии. В результате сравнительного эмпирического исследования было выявлено, что у педагогов, имеющих опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья когнитивный, личностный и операционально-деятельностный компоненты являются более сформированными.

Ключевые слова:

Инклюзивное образование, когнитивный, личностный и операционально-деятельностный компоненты, дети с особыми возможностями здоровья.

Серебренникова Юлия Владимировна

К.псих.н., доцент, ФГБОУ ВО

*"Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет"*

На сегодняшний день одной из ведущих проблем реализации инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях является личностная и профессиональная неготовность педагогов к работе с детьми с особыми возможностями здоровья [1].

Повышение профессиональной готовности педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде, происходит постепенно, и связано с освоением новых специальных профессиональных навыков, достижениями детей с особыми образовательными потребностями, развитием внутренней толерантности по отношению к детям с особыми возможностями здоровья, включением их в единую систему медико-психолого-педагогического сопровождения [3;4].

Опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), в большинстве случаев, является одним из направлений профессионального роста и самоопределения для педагогов общеобразовательных учреждений [2;5].

Для наибольшей эффективности реализации инклюзивного образования необходимо сформировать в образовательном учреждении слаженную и единую команду педагогов, состав, который должен включать педагогов с разным опытом работы в системе реализации инклюзивного образования [6].

В рамках проекта "Готовность педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае" (договор № 146/2017Д от 05 июня 2017 г.) нами был проведен сравнительный анализ готовности педагогов общеобразовательных учреждений, имеющих опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья (1 группа) и не имеющих такого (2 группа). В исследовании приняли участие 180 педагогов разных населенных пунктов Хабаровского края.

В группу педагогов, имеющих опыт работы с детьми с особыми возможностями здоровья были включены учи-

теля, работающие с детьми с ОВЗ не менее 5 лет, выборку второй группы составили педагоги, работающие с детьми с ОВЗ менее 1 года.

С целью изучения когнитивного компонента уровня готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования, нами было использовано анкетирование по методике "Я и инклюзивное образование".

Результаты исследования, показали, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы 80 % педагогов (72 человека), имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и 40% (36 педагогов), не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Остальные либо вообще не знакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии. При этом педагоги, в классах у которых, обучаются дети с особыми образовательными потребностями, отмечают, что дети находятся на индивидуальном обучении и необходимости знакомиться с методологическими принципами инклюзии они для себя не видят.

Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили только 36 педагогов (40%) первой группы и 20% (16 ч.) педагогов из второй группы. При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: "Это важно для предоставления всем детям равных прав и возможностей в получении образования"; "Такая форма обучения позволяет формировать у детей гуманное, толерантное отношение к ограничениям у других людей"; "Общение сверстников с разными возможностями способствует формированию навыков коммуникации и межличностных отношений"; "Назначение инклюзии состоит в обучении детей принимать каждого человека таким, какой он есть"; "Если дети с нарушениями в развитии будут учиться вместе с нормально развивающимися сверстниками, отношение к проблемам инвалидности в обществе будет меняться". Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием, необходимости формирования позитивного педагогического отношения к детям с ОВЗ и социальной значимости инклюзивного образования.

Понимание необходимости включения таких детей в образовательные учреждения общего типа и в целом положительное отношение к инклюзии продемонстрировали 60% (54 ч.) респондентов первой группы, и 30% (27 ч.) испытуемых второй группы. Это подтверждается их ответами: "Мне важно знать технологии работы в условиях инклюзивного образования для того, чтобы грамотно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья"; "В моем классе есть проблемы взаимодействия разных

детей, что свидетельствует об отсутствии толерантного отношения к детям с инвалидностью"; "Важно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья поверить в себя, это возможно в условиях инклюзии".

Однако готовность работать с детьми, имеющими различные ограничения, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками проявили лишь 30 % (27 ч.) педагогов, не имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и 80% (72 ч.) педагогов, имеющих опыт работы с детьми указанной категории. Популярным ответом на вопрос "Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии" был следующий: "Мне не хватает специальных знаний для организации инклюзивного образования, а также знаний об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья" и "А есть ли смысл им учиться в общеобразовательной школе?".

Таким образом, проведя сравнительный анализ ответов двух групп педагогов мы увидели, что только 20 % (18 ч.) педагогов, не имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, не только заинтересованы в правильной организации инклюзивного образования в практике, стремятся получить необходимые знания, но и демонстрируют ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию, что на 40% (36 ч.) ниже аналогичного показателя в группе педагогов, имеющих опыт работы с детьми указанной категории.

30% (27 ч.) исследуемых педагогов 1 группы, проявляют интерес к совместному обучению детей с разными потребностями и особенностями развития, но не готовы к работе в условиях инклюзивного образования по объективным причинам: не имеют соответствующей квалификации, что на 10% (9 ч.) больше, чем в группе педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

54 человека, из исследуемой группы педагогов, не имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, демонстрируют недостаточный интерес к проблемам инклюзивного образования и изучают данную проблему в связи с необходимостью (социальный заказ со стороны родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; требования администрации), что на 50% (45 ч.) выше аналогичного показателя в группе педагогов, имеющих опыт работы с детьми указанной категории.

При статистической проверке полученных нами качественных отличий результатов анкеты "Я и инклюзивное образование", при помощи t-критерия Стьюдента выявлено, что полученные результаты находятся в зоне значимости (Результат tЭмп = 3,5), соответственно, можно

сделать вывод, что педагоги, имеющие опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в отличие от педагогов, не имеющих опыта работы в данной отрасли, лучше понимают смысл инклюзивного образования, знакомы с его принципами, задачами, демонстрируют мотивационную и личностную готовность к работе с детьми указанной категории.

С целью изучения операционально-деятельностного компонента готовности педагогов нами был проведён "Опросник поведения и переживания, связанного с работой (AVEM) (по У. Шааршмидту, А. В. Фишеру).

По результатам тестирования и выведения средних арифметических значений типа профессионального поведения у педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выявлены следующие значения: средний уровень профессиональной активности обследуемого, эмоциональный настрой на профессиональную деятельность близок к высокому уровню, среди стратегий преодоления проблемных ситуаций ведущими являются внутреннее спокойствие и адекватные эмоциональные реакции, и активные стратегии разрешения проблем.

На основе анализа результатов у 80% (64 человека) диагностируется экономичный тип профессионального поведения, который характеризуется средним уровнем профессиональной мотивации и активности, и относительно высокой удовлетворенностью профессиональными результатами, как правило, не очень высокими, и особенно жизнью в целом. По отношению к работе такие учителя склонны сохранять дистанцию, а в длительной перспективе для экономного типа вероятно возрастание профессиональной неудовлетворенности на фоне успехов и достижений других коллег.

18 испытуемых 1 группы продемонстрировали тип профессионального поведения, близкого к эмоциональному выгоранию. Для таких учителей характерна низкая устойчивость к фрустрации и стрессу, стремление к совершенству и связанная с этим неудовлетворенность своей деятельностью, что особенно ярко проявляется в отношении детей с особыми возможностями здоровья. Педагоги отмечают, что именно неуспехи детей с нарушениями в развитии в области академических достижений нивелируют желание совершенствовать свои профессиональные навыки и приводят к эмоциональному неблагополучию.

Результат выведения среднего арифметического значения в группе педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выявил: у 40% исследуемых наблюдается средний уровень профессиональной активности, эмоциональный настрой близок к низким значениям, при этом ближе

всего к низким значениям находится чувство успешности в профессиональной деятельности, среди стратегий преодоления проблемных ситуаций ведущими являются внутреннее спокойствие и равновесие, и активные стратегии разрешения проблем. По результатам анализа также характерен экономичный тип профессионального поведения.

Для 60% педагогов 2 группы наиболее выраженным оказался тип с низким объективным значением деятельности. Чаще всего наблюдается тенденция к отказу от выполнения профессиональных задач в трудных ситуациях, постоянное чувство беспокойства.

Сравнивая значения показателей по шкалам, хотелось бы отметить, что показатели значений чувства успешности в профессиональной деятельности и общей удовлетворенностью жизнью в среднем отличаются. У педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, характерны более высокие показатели указанных значений, чем у педагогов, не имеющих опыта работы с детьми данной категории. Особую тревогу может вызывать тот факт, что 72 человека, участвующих в исследовании показали выраженные тенденции формирования синдрома эмоционального выгорания, низкую стрессоустойчивость и постоянное чувство беспокойства [2;5].

При статистической проверке полученных нами отличий в ходе анализа "Опросника поведения и переживания, связанного с работой", мы выявили, что различия находятся в зоне значимости (Результат $t_{Эмп} = 3,2$).

Изучение когнитивно-поведенческих стратегий преодоления педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях показало, что в группе педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, ведущими стратегиями поведения являются конструктивные преобразующие стратегии, а именно "Когнитивная репетиция" и "Идущее вверх сравнение", а также неконструктивные стратегии преодоления такие как "Уход или бегство из трудной ситуации". Это позволяет сделать вывод о том, что в благоприятных условиях, педагоги, имеющие опыт работы с детьми с ограниченными возможностями, мысленно воспроизводят всю ситуацию и последовательность шагов, необходимых для успешного выполнения конкретного задания, а также вспоминают о своих успехах в других областях. В некоторых случаях они путем внутреннего отчуждения ограждают себя от ситуации или подавляют мысли о ней.

Исходя из показателей результатов группы педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать вывод, что для данной группы ведущими стратегиями поведения являются конструктивные приспособительные стратегии

преодоления как "Позитивное истолкование ситуации" конструктивная преобразующая стратегия "Коррекция ожиданий и надежд", а также неконструктивные стратегии преодоления – "Стратегия, сфокусированная на эмоциях" и "Стратегия отрицания".

Также педагогам, описываемой группы в стрессовых ситуациях характерно проявление стратегии отрицания, что проявляется в отсутствии острых негативных чувств, но в дальнейшем может привести к новым оценкам сложившейся профессиональной ситуации.

Проведя сравнительный анализ степени выраженности нервно-психического напряжения, мы выявили, что только у 60% (54 ч.) педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, наблюдается умеренная степень выраженности нервно-психического напряжения. Высокая степень выраженности нервно-психического напряжения выявлена у 36 испытуемых 1 группы и у 54 педагогов 2 группы.

Результаты, полученных в ходе сравнения показателей психоэмоционального напряжения между группами педагогов, выявил, что количество педагогов, имеющих высокий уровень психоэмоционального напряжения выше в группе педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, на 20% ниже, чем у педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у педагогов, имеющих не работающих ранее с детьми с ОВЗ, более высокий уровень выраженности процессов ис-

черпания эмоциональных, физических, энергетических ресурсов, вследствие которого, истощение может проявляться в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности.

Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что готовность педагогов, имеющих опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, находится на более продвинутом уровне. В свою очередь, готовность у педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, диагностируется критический уровень готовности к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

Исходя из результатов исследования, мы считаем, что одним из ведущих стратегических направлений развития общеобразовательных учреждений должно быть психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса, которое должно включать педагогическую поддержку всех участников.

Для организации эффективного инклюзивного образования необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение администрации и педагогов общеобразовательных школ основам инклюзивного образования, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку, участие в муниципальных и краевых семинарах, конференциях, конкурсах [6;7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, И.В. Вачков // Сибирский педагогический журнал, 2014. – №5. – С.97–114.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия "Педагогика и психология". – 2012. – №4 (22). – С. 117–127.
3. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыськиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – С. 127–138.
4. Ахметова Д.З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу / Д.З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №1. С. 565–70.
5. Сарапулова М.А. Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями в развитии / М.А. Сарапулова // Культурно-историческая психология. – 2006. – №3. – С. 68–75.
6. Сарапулова М.А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ / М.А. Сарапулова // Специальное образование. – 2017. – №2. – С. 59–66.
7. Яковлева И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242–243.