

тем простой передачи обучающемуся информации, а только в процессе его собственной, внутренне мотивированной познавательной деятельности, носящей, как правило, проектный, учебно-исследовательский характер.

Список информационных источников

1. Быданова, Е.Н. Анализ компетенций выпускников российских вузов / Е.Н. Быданова // Социологические исследования. – 2008. – № 5. – С. 140 – 142.
2. Никитин, М.В. Базовая Концепция отраслевого многофункционального Центра профессиональных квалификаций АУ СПО в условиях непрерывного профессионального образования / М.В. Никитин // Профессиональное образование. – 2013. – № 7. – С. 11.
3. Никитин, М.В. Многофункциональный центр профессиональных квалификаций УСПО как институциональная модель профессиональной успешности. Практико-ориентированные рекомендации / М.В. Никитин. – М.: АПО, 2013. – 168 с.

УДК 37.012

*М.Г. Сергеева,
доцент, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской
академии образования», Российская Федерация, г. Москва;*

*В.В. Хитрюк,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
ОУ «Барановичский государственный университет»,
Республика Беларусь, Брестская область, г. Барановичи;*

*Н.Л. Соколова,
доцент, кандидат филологических наук, директор
Института иностранных языков, Российский университет
дружбы народов, Российская Федерация, г. Москва*

Методический подход диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов

В статье представлена авторская методика диагностики инклюзивной готовности педагогов, включающая в себя эмпирические индикаторы и описывающая ее компоненты (когнитивный, эмоциональный, конативный, рефлексивный, коммуникативный).

Ключевые слова: инклюзивная готовность будущих педагогов, практики инклюзивного образования, исходные признаки, компоненты, диагностический инструментарий.

Внедрение практики инклюзивного образования и принятие инклюзии в социальном сообществе – процесс долговременный, сложный, детерминированный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных, профессионально-педагогических особенностей и образовательных традиций и позиций, так и специфику самого исследуемого феномена. Инклюзивное образование предполагает создание специальных, адекватных особенностям и возможностям каждого обучающегося психологических, педагогических, физических, физиологических и т.д. условий для его личностного развития, формирования учебного опыта, социального развития и социализации. Создание таких условий предполагает осуществление деятельности по различным направлениям: «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (тьютора), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Каждый из участников, создавая канву инклюзии, выполняет свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей. Признавая равнозначность каждого участника инклюзивного образования, следует признать особую важность и значимость позиции, роли, функциональной нагрузки педагога как в профессиональной сфере (социализация, обучение, воспитание, развитие всех детей, организация их взаимодействия и общения, обеспечение каждому ребенку психологического комфорта, разработка дидактических приемов и методических подходов с учетом особенностей каждого обучающегося и др.), так и в социальной (работа с коллективом родителей детей, общественными организациями, специалистами группы сопровождения и др.). В этой связи очевидным и чрезвычайно актуальным становится решение задачи формирования готовности будущих педагогов к работе в новых профессиональных условиях — условиях инклюзивного образования.

Эффективность внедрения практик инклюзивного образования определяется среди прочих возможностями выявления (диагностики) и мониторинга инклюзивной готовности как практикующих, так и будущих педагогов, результаты которых позволяют своевременно вносить необходимые коррективы в содержание их подготовки к профессиональной деятельности. Между тем в актуальной диагностической практике не создано единого диагностического инструментария инклюзивной готовности преподавателя (далее по тексту – ИГП), что затрудняет проведение измерительных и сопоставительных процедур.

Разработка критериально-диагностического инструментария предполагает разработку конструкта. Система исходных признаков («эмпирических

индикаторов») разработки методики диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов включает [5]:

- составляющие инклюзивной готовности педагогов (психологическую и педагогическую);
- компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный, рефлексивный) — шкалы;
- комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента ИГП.

Еще одним требованием к разрабатываемой методике является ее адекватность инклюзивной готовности преподавателя как системному феномену. Кроме этого, следует предусмотреть возможность структурной модификации методики без изменения содержания и с сохранением возможности достижения поставленной диагностической цели, так как при проведении мониторинговых процедур методика может быть повторно использована на одной и той же выборке респондентов. Опираясь на исходные содержательные и организационные признаки, была разработана методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов.

Разработанная методика диагностики ИГП представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «“1” – абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда не намерен так поступать, это не обо мне», «“10” – безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне», значения от “2” до “9” баллов выражают согласие разной степени). Использование столь подробной дифференциации степени согласия респондента с суждением дает возможность более точно определить уровень проявления намерения [5].

По своей сути суждения отражают содержание компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного) инклюзивной готовности педагогов. В свою очередь содержание каждого компонента ИГП обуславливает образовательные результаты – комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Содержание суждений отражает также педагогическую и психологическую подструктуру каждого структурного компонента [3].

Очевидным преимуществом разработанной методики диагностики инклюзивной готовности педагогов является предложенный конструкт: методика легко структурно адаптируется в соответствии с поставленными исследовательскими задачами (бланк методики может включать все вопросы или вопросы, отнесенные к определенному структурному компоненту (либо двум-трем компонентам) инклюзивной готовности преподавателя; быть разделен на две-три части и предъявляться при повторных исследованиях отсроченно, например, с недельным интервалом и т.д.). Анализ получаемых данных отражает полную картину актуального состояния ИГП, сформированность каждого ее структурного компонента, а также динамику процесса формирования изучаемого феномена.

Когнитивный компонент ИГП включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную и эмоциональную сферы личности обучающихся с ОПФР / ОВЗ. Примерами суждений, отнесенных к когнитивному компоненту педагогической подструктуры ИГП, являются следующие утверждения: «мне известны особенности учебной деятельности разных категорий «особых» детей», ««особые» дети должны и могут учиться вместе со своими сверстниками», «сущность инклюзивного образования состоит в обеспечении условий совместного обучения всех детей» и др. Примерами утверждений, относящихся к когнитивному компоненту психологической подструктуры ИГП, выступают: «обычные дети не хотят взаимодействовать с «особыми» детьми», «обычный класс — оптимальное место обучения ребенка независимо от его особенностей», «для успешности моей работы в условиях инклюзивного образования следует установить контакт с родителями «особых» детей» и др.

Эмоциональный компонент ИГП включает аффективные реакции, чувства и переживания, связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с ОПФР / ОВЗ и другими участниками инклюзивного образовательного пространства. Эмоциональный компонент содержательно объединяет педагогическую и психологическую подструктуры. Примерами суждений эмоционального компонента ИГП являются следующие утверждения: «мне симпатична идея инклюзивного образования», «чем меньше думаю об инклюзивном образовании и «особых» детях, тем лучше себя чувствую», «я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятным явлением», «я чувствую психологическую неготовность к работе с «особым» детьми в условиях инклюзии», «я могу эмоционально принять ребенка с нарушением слуха» и др.

Примерами суждений психологической подструктуры когнитивного компонента могут быть такие утверждения, как: «цель моей профессиональной деятельности – научить всех детей жить в обществе (социализация)», «я смогу мобилизовать все силы и эффективно работать в условиях инклюзии», «я с удовольствием осваиваю приемы и способы работы с «особыми» детьми» и др. Примерами утверждений педагогической подструктуры когнитивного компонента являются следующие суждения: «я намерен(а) участвовать в составлении индивидуальной программы развития и обучения «особого» ребенка», «я настроен(а) на определение образовательных потребностей каждого ребенка», «я намерен(а) сотрудничать с общественными организациями людей с инвалидностью», «я намерен(а) отбирать учебный материал в соответствии с образовательными потребностями каждого ребенка, в том числе и с учетом потребностей «особых» детей» и др.

Коммуникативный компонент ИГП определяет намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации. Примерами педагогической подструктуры

ры коммуникативного компонента ИГП являются суждения: «я планирую проводить консультации и при необходимости обучать родителей и обычных и “особых” детей», «я намерен(а) овладеть приемами организации сотрудничества между всеми детьми и применять их», «я готов(а) овладеть пиктограммным письмом и методикой его использования в общении с любыми “неречевыми” детьми», «в общении я всегда стремлюсь к психологическому комфорту всех собеседников» и др.

Рефлексивный компонент ИГП включает намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса. Примерами суждений педагогической подструктуры рефлексивного компонента ИГП могут выступать следующие утверждения: «я намерен(а) анализировать достоинства и ограничения собственной педагогической деятельности», «неуспех “особого” ребенка – это педагогическая проблема, связанная с работой педагога» и др., а примерами суждений психологической подструктуры рефлексивного компонента ИГП являются: «я буду стараться «увидеть» себя как педагога глазами всех детей, в том числе и “особых”», «я намерен(а) знать оценку родителями моей работы» и др.

Из общего бланка методики могут быть выделены суждения, относящиеся к каждому структурному компоненту, а диагностика может проводиться дифференцированно в отношении каждого из них [4].

Полученные данные предполагают последующую обработку и соотнесение с диапазонами значений показателя ИГП в целом и каждого ее структурного компонента [1].

Синтезированное представление об инклюзивной готовности педагогов отражает матрица диагностики (см. таблицу 1), заполнение которой позволяет персонифицировать анализ полученных в исследовании данных, а также иметь общее представление о выборке респондентов.

Таблица 1.

***Матрица диагностики (мониторинга)
инклюзивной готовности педагогов***

Шкала / компоненты ИГП	Подструктуры ИГП		Характеристика компонента ИГП
	Психологическая	Педагогическая	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Когнитивный			
Эмоциональный			
Когнитивный			
Рефлексивный			
Коммуникативный			
Инклюзивная готовность			

Методика дает возможность определять актуальное состояние инклюзивной готовности будущих педагогов (как индивидуально, так и в выборке респондентов: отдельное учреждение образования, учреждения образования региона, выборки студентов (будущих педагогов) по специальностям и курсам и т.д.) и проводить мониторинг ее формирования в условиях учреждения высшего образования [2].

Методика диагностики ИГП подвергнута процедуре содержательной валидации (экспертной оценки), установившей ее соответствие следующим требованиям: сочетание полноты и экономности описания исследуемого феномена: система исходных признаков оптимальна и охватывает все выделенные составляющие ИГП; четкая структурированность и разноаспектность системы признаков: признаки сгруппированы и равномерно описывают все стороны инклюзивной готовности педагога; количественная определенность отобранных признаков: признаки выражены в количественной шкале; наличие приемов, которые снижают возможность фальсификации ответов и уменьшают вероятность систематической ошибки: выдержан баланс между прямыми и обратными вопросами, отсутствует двусмысленность в формулировках утверждений, отражены конкретные изучаемые компоненты инклюзивной готовности педагога как социального аттитюда, применена «шкала лжи» («шкала социальной желательности»), позволяющая объективизировать полученные данные.

Таким образом, разработанная методика диагностики инклюзивной готовности преподавателя обладает всеми признаками диагностического инструментария, адекватного сущности феномена, и может быть использована в решении исследовательских задач.

Список информационных источников

1. Ломакина, Т.Ю. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: монография / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – М.: Academia, 2011. – 272 с.
2. Сергеева, М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: монография / М.Г. Сергеева, А.В. Коржуев. – М.: НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
3. Сергеева, М.Г. Компетентностная модель выпускника в условиях непрерывного профессионального образования: монография / М.Г. Сергеева. – М.: НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
4. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.
5. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 176 с.