

Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Проблемы формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в Республике Беларусь : Дис. ...д-ра пед. наук [13.00.08 – теория и методика профессионального образования] / В.В.Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 136–151.

Проблемы формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов в Республике Беларусь

Решение задачи подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии сопряжено с преодолением ряда барьеров и ограничений. Одной из самых важных проблем формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является недостаточное нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов в Республике Беларусь на разных уровнях образовательной вертикали. Это противоречие между требованиями социального заказа в реализации практики инклюзивного образования и отсутствием четкой нормативно-законодательной базы. Нерешенность этой проблемы не позволяет четко сформулировать условия образовательной практики в содержании высшего образования, определить функциональную нагрузку педагогов инклюзивного образования и группы сопровождения «особого» ребенка в условиях образовательной инклюзии.

Остаются не до конца разработанными механизмы одновременной реализации вариативного (адаптированного с учетом образовательных потребностей обучающихся) содержания образования в условиях единого образовательного пространства (группы, класса), эффективного взаимодействия педагога и ассистента (тьютора) ребенка с ОПФР/ОВЗ во время урока (занятия), разноуровневого оценивания образовательных результатов, деятельности группы сопровождения и роли педагога в этой работе и т.д. Разрешение имеющегося противоречия лежит в плоскости создания и утверждения законодательных нормативных актов, регламентирующих образовательные отношения в условиях инклюзивного образования. В Республике Беларусь эта проблема находится на стадии решения: идет активная работа по разработке Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, внесены соответствующие предложения в проект Закона «О

внесение изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании».

Вторая проблема формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования состоит в том, что образовательные стандарты высшего образования первой ступени и требования к содержанию подготовки педагогов завтрашнего дня не учитывают «де-факто» проявляющиеся и набирающие динамику и силу инклюзивные процессы как на уровне дошкольного, так и общего среднего образования. Это противоречие между реальной образовательной практикой и содержанием профессионально-педагогической подготовки в учреждении высшего образования, не учитывающим происходящие социальные перемены. Подготовка завтрашних педагогических кадров осуществляется «к школе вчерашнего дня», не предполагавшей возможности совместного обучения всех детей, и не требовавшей от педагогов необходимых для успешной работы в таких условиях компетенций. Имевшие место практики включения «особых» детей в образовательный процесс носили скорее стихийный характер с непредсказуемым как профессиональным, так и социальным результатом и для ребенка, и для его родителей, и для педагога. Таким образом, необходимо провести «ревизию» содержания образовательных стандартов, дополнив их необходимыми для педагога инклюзивного образования компетенциями, предусмотрев условия и механизмы формирования инклюзивной готовности педагогов посредством содержания учебных дисциплин и методов трансляции этого содержания. Разрешение имеющегося противоречия лежит в плоскости административных действий Министерства образования и учебно-методических объединений по педагогическому образованию, основанных на глубоком анализе характера профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Еще одна проблема формирования инклюзивной готовности будущих педагогов состоит в том, что процесс формирования инклюзивной готовности педагогов должен быть целостным, системным, согласованным. Это противоречие между целостностью и многоаспектностью феномена инклюзивной готовности педагогов и недостаточной междисциплинарной интеграцией в подготовке педагогов. Анализ содержания учебных программ дисциплин учебных планов подготовки будущих педагогов свидетельствует об отсутствии их интеграции в

аспекте социальной и профессиональной задачи подготовки к работе в условиях инклюзивного образования. Это формирует фрагментарность профессионального мышления, затрудненность формирования метазнаний и мета-умений как основы готовности и способности действовать в актуальной профессиональной ситуации. Путем разрешения обозначенного противоречия может стать разработка технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования.

Проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является также и превалирование когнитивной составляющей образовательных результатов высшего профессионального образования над компетентностной, а также традиционное использование репродуктивных методов и форм обучения, методов проверки и контроля учебных достижений. Это противоречие между декларируемым компетентностным подходом подготовки будущих педагогов и недостаточной разработанностью его реализации во всех компонентах образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего педагогического образования. Полнота и осмысленность репродукции знаний по-прежнему является основной формой проведения квалификационных мероприятий будущих педагогов и показателем их профессиональной готовности и компетентности. Разрешение имеющегося противоречия возможно при целенаправленной работе каждого учреждения высшего образования в реальном обеспечении реализации компетентностного подхода, предполагающей формирование и оценивание уровня сформированности способности и готовности применить полученные знания и умения в решении реальных профессиональных задач. Такая работа предполагает значительную компетентностную модернизацию дидактической модели образовательного процесса и неуклонное требование ее соблюдения.

Скрытой проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является неподготовленность профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, реализующих образовательные программы подготовки педагогов для разных уровней системы образования, как с точки зрения профессиональной и социальной готовности к принятию идей инклюзивного образования, так и с точки зрения компетентности, учитывая новизну и

недостаточную научную разработанность всех аспектов феномена инклюзивного образования. Это противоречие между имеющим место новым социальным феноменом и профессиональной компетентностью преподавателей вуза, не всегда готовых субъективно его принять. Таким образом, следует говорить о необходимости дополнительной целенаправленной работы с профессорско-преподавательским составом учреждения высшего образования по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования, формированию ценностно-смысловой основы инклюзивного мышления.

Проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования является неразработанность научно-методического и учебно-методического обеспечения, а также критериально-диагностического инструментария процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта на основе компетентностного подхода. Это противоречие между социальной и профессиональной необходимостью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и неразработанностью дидактического и методического сопровождения этого процесса. Разрешение данного противоречия лежит в плоскости проведения научных исследований, обобщения полученных результатов и разработки учебно-методических пособий, практикумов, методик диагностики и мониторинга образовательных результатов.

Еще одной проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является субъективное сопротивление отдельных социальных групп идеям и ценностям инклюзивного образования, мотивируемое боязнью обмануться, увлекшись «красивой» идеей без создания прочного социального фундамента. Это противоречие между реальным отношением социального сообщества к идеям совместного обучения всех детей и содержанием инклюзивной готовности педагогов как основы инклюзивного социального мышления. Разрешение данного противоречия носит пролонгированный поступательный взаимообусловленный характер. В основе эффективности практик образовательной инклюзии, следовательно, постепенного «таяния льда» в принятии идей инклюзии социальным сообществом лежит формирование инклюзивной готовности педагогов и зависит от деятельности учреждений высшего образования,

осуществляющих подготовку будущих педагогов. Эта работа выходит за рамки учебных дисциплин и предполагает участие будущих педагогов в информационных кампаниях, организуемых среди родительской и педагогической общественности, волонтерском движении, сопровождении инклюзивных процессов в дополнительном образовании детей и молодежи и др.

Таким образом, эффективность инклюзивных процессов в образовании и успешность их продвижения (а значит, и признание социальным сообществом) детерминируется рядом факторов, важнейшим из которых является профессиональная деятельность педагога, его готовность к работе в новых условиях.

Условия инклюзивного образования предъявляют ряд требований к знаниям, компетенциям, личностным качествам педагога. Проведенные разноплановые скрининговые исследования позволили выявить самые общие характеристики педагога как субъекта инклюзивного образования и получить ответы на ряд вопросов: насколько толерантны будущие педагоги к детям с ОПФР/ОВЗ; каково отношение практикующих и будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования; готовы ли будущие педагоги к профессиональному партнерству в условиях инклюзивного образования; каково отношение будущих педагогов к инклюзивному образованию как социальному и образовательному феномену с позиций понимания своей роли в нём.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования базируется на принципах, важнейшим из которых является признание ценности личности обучающегося, независимо от степени тяжести его нарушения. Обязательным условием реализации этого принципа является сформированность социальной толерантности как базового качества личности, принципа деятельности педагога, заключающегося в уважении различий между людьми, признании права другого на инаковость, отказе от стремления изменить его по своему образцу.

Результаты проведенных исследований (2010-2011) позволили определить уровень сформированности толерантности будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями, в том числе и детям с ОПФР/ОВЗ. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под толерантностью традиционно понимаю: 1) принятие индивидуальности другого человека и

собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия [295;332]; 2) готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость» [323]; 3) ценность, установку и личностное качество — фактор, стабилизирующий систему (личность, общество) изнутри [215;395]; 4) сложный многоаспектный конструкт, включающий в себя личностный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты и психофизиологические предпосылки [125]; 5) «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [12]. Проявлением толерантного образа жизни личности является особая форма деятельности, которая характеризуется активным отношением к другому, «иному», основана на уважении и принятии уникальности каждого и связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия, что определяется как толерантное поведение [142;160;318;319].

Феномен толерантности имеет субъектно-объектную направленность, проявляется избирательно и детерминируется характеристиками объекта/субъекта отношения [99]. Это позволило определить «толерантность педагога к детям с особыми образовательными потребностями» как профессионально-педагогическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в образовательном пространстве и обеспечивающее его профессиональную компетентность [403].

В экспериментальном исследовании, проведенном на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», приняли участие студенты выпускного курса (обучающиеся последнего учебного семестра) факультета педагогики и психологии (всего 152 человека). Качественная характеристика выборки позволяла рассматривать респондентов как профессионально сформировавшихся личностей, имеющих как теоретическую, так и базовую практическую педагогическую подготовку. При определении диагностического инструментария толерантность рассматривалась как система личностных и групповых ценностей, формирующая социально-психологическую устойчивость (устойчивость к многообразию мира, социальным, культурным и

мировоззренческим различиям, выражающуюся через систему социальных установок и ценностных ориентаций).

В основу определения критериев выделения уровней толерантности были положены позиции В. А. Лекторского: 1) «толерантность» как безразличие предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана; толерантность выступает как безразличие к существованию различных взглядов и практик, так как эти взгляды рассматриваются в качестве «неважных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество»; 2) «толерантность как возможность взаимопонимания» ограничивает проявления терпимости, уважения к другому, иному, которого вместе с тем понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать; 3) «толерантность как снисхождение» подразумевает привилегированное в сознании человека положение собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как не заслуживающие внимания: их можно понимать, терпеть, но при этом презирать; 4) толерантность как «расширение собственного опыта и критический диалог» позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога [257].

Именно последнее толкование позволяет определять идею толерантности в качестве цели формирования толерантной личности в процессе подготовки будущего педагога к работе в условиях образовательной инклюзии, а также даёт основания для обозначения следующих критериев сформированности толерантности: 1) система позитивных установок, ценностей и ориентаций личности, отражающих степень позитивного отношения к многообразию мира, социальным, культурным, мировоззренческим и другим различиям; 2) уровень ксенофобии, которая определяется как неприязнь, враждебность и страх по отношению к непохожим на нас, «Другим» отдельным людям и группам. Психологическая функция ксенофобии — защита от других, её цель — изоляция, либо полная, либо частичная. Уровень ксенофобии определяется через систему установок и оценок, отражающих положение на шкале «Мы — Они», «Свои — Чужие».

Таким образом, в оценке сформированности толерантности у будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями (в том числе и

особенностями психофизического развития) можно выделить три уровня: интолерантный (низкий), допустимый (средний) и оптимальный (высокий). Интолерантный уровень характеризуется наличием некоторых исходных знаний при демонстрации непринятия будущими педагогами детей с особыми образовательными потребностями как полноправных участников образовательного процесса, нежелания учитывать особенности их развития в образовательном процессе. Показатели проявляются неустойчиво, профессионально-педагогическая деятельность требует контроля и своевременной коррекции. Допустимый уровень свидетельствует о том, что все показатели сформированности толерантности к детям с особыми образовательными потребностями в целом проявляются в действиях и поступках будущих педагогов, но не в полном объеме способны обеспечить выполнение ими профессиональных задач. Оптимальный уровень сформированности толерантности характеризуется постоянством и устойчивостью проявления показателей вне зависимости от сложности и трудностей учебных и профессиональных задач.

Диагностика толерантности будущих педагогов к детям с ООП включала комплекс стандартизированных диагностических методик (три блока) и оценку сформированности выделенных признаков, что позволило получить достоверные результаты и исключить субъективный фактор. В первый блок были включены методики, позволяющие в целом определить предрасположенность к толерантному поведению (экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Солдатова, 2008) [340]). Во второй блок вошли методики диагностики содержательной составляющей толерантности: опросник аффилиации – выявление мотивов поведения (Р. С. Немов) [340], методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) [340]. Третий блок составили методики, позволяющие изучить отношение будущих педагогов к лицам с ООП (обучающимся с ОПФР): «Евробарометр» (исследование ксенофобии), «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус) [340]. Адаптация стимульного материала стандартизированных методик состояла во включении материала (вопросов, утверждений, суждений и др.) так или иначе касающегося детей (лиц) с ООП (ОПФР/ОВЗ).

Уровни сформированности толерантности будущих педагогов к детям с ОПФР/ОВЗ устанавливались отдельно по результатам анализа данных, полученных

при использовании каждого блока методик (таблица 3.1; Приложение Б, таблица Б.1).

Таблица 3.1 — Уровень сформированности толерантности к детям с ОПФР/ОВЗ у будущих педагогов

Диагностические методики / исследуемые параметры толерантности		Уровень сформированности, %		
		Интолерантный	Допустимый	Оптимальный
«Индекс толерантности»		1,4	92,6	6,0
Аффилиация	«стремление к людям»	1,3	98,7	—
	«боязнь быть отвергнутым»	2,0	98,0	—
Коммуникативная толерантность		—	53,7	46,3
«Ксенофобия»		36,3	32,9	20,8
Социальная дистанция		72,9	21,9	5,2

Практически каждый третий выпускник-педагог испытывает страх, боязнь по отношению к «инаковости» и проявляет выраженную ксенофобию. Вызывают необходимость детального изучения показатели социальной дистанции — степень дистанцированности (отдаленности друг от друга) субъектов образовательного процесса. Как «относительно благополучные» могут быть оценены данные, характеризующие толерантность в общении, так как ответы будущих педагогов не свидетельствуют о проявлении интолерантности и относятся к «достаточному» и «оптимальному» уровням. Полученные данные могут быть косвенным свидетельством недостаточного влияния содержания педагогического образования на формирование у будущих педагогов эмоционального принятия обучающихся с ООП.

Уровень сформированности толерантности будущих педагогов к обучающимся с ОПФР/ОВЗ не позволяет прогнозировать их успешность в своей профессиональной реализации в условиях инклюзивного образования. Очевидной является возможность проявления интолерантного поведения, непринятия «инаковости», «инобытия», враждебности и страха по отношению к людям, не похожим на нас. Полученные результаты дают основание утверждать, что актуальное содержание педагогического образования, является недостаточной

детерминантой для влияния на формирование толерантности будущих педагогов и обеспечение их готовности к успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Необходим поиск педагогических условий, адекватных решению имеющейся проблемы [342;344].

Результаты исследования (2011-2012) отношения практикующих педагогов и педагогов-дефектологов к инклюзивному образованию как социальному и образовательному феномену с позиций понимания своей роли в нём, обучающихся с ООП в условиях инклюзивного образования, влияния инклюзивного образования на развитие личности детей, а также понимания факторов, обуславливающих успешность образовательной инклюзии, обозначили проблему неготовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Общую выборку составили группы: «П» — педагоги учреждений дошкольного образования и первой ступени (начальные классы) учреждений общего среднего образования (272 респондента), «УД» — учителя-дефектологи учреждений специального образования (144 респондента). В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включавшая суждения, отнесенные к двум компонентам: базовому — общие для обеих групп выборки суждения, и вариативному — специфические суждения, разработанные для каждой группы выборки. Исследование позволило сравнить позиции по отношению к инклюзивному образованию педагогов и учителей-дефектологов как субъектов инклюзивного образовательного пространства. Количественный анализ данных распределения ответов респондентов групп выборки (χ^2 критерий) по суждениям базового компонента позволил констатировать имеющиеся статистически значимые различия распределения ответов в опрошенных целевых группах (Приложение Б, таблица Б.2).

Анализ полученных данных свидетельствует, что для большинства респондентов обеих групп решение социально-практической задачи видится главной задачей школьного образования. В то же время предметоцентризм (дидактическая доминанта), проявляющийся в понимании основной задачи образования в усвоении знаний школьной программы, в большей степени характеризует суждения группы педагогов. При этом гораздо меньшим числом респондентов обеих групп выборки социализация отмечается в качестве главной

задачи дошкольного и начального школьного обучения. Такое положение определяет настроение и общий климат образования, когда конкуренция как способ взаимодействия вытесняет сотрудничество и минимизирует значимость таких личностных качеств, как взаимопомощь, взаимоподдержка, дружелюбие.

Значительная часть респондентов обеих групп выборки не владеет сущностью инклюзивных процессов в образовании, не считает проблему инклюзии значимой и важной для нашего общества и убеждена во вреде инклюзивного образования. Успешность инклюзивного образования большинство респондентов связывает как с целенаправленной совместно планируемой работой всех его участников, так и с профессионализмом педагога. Однако часть опрошенных полагает, что успешность образовательной инклюзии зависит прежде всего от способностей и возможностей «особого» ребенка. Это позволяет делать вывод о значительном влиянии медицинской модели понимания инвалидности, гипертрофированном акцентировании внимания на качестве и глубине нарушения психофизического развития. Этот вывод подтверждается и высказанным отношением респондентов обеих групп выборки к детям с ОПФР/ОВЗ, принципиальной возможности их обучения, их коммуникативной компетенции и т.д., а также определением качества и степени имеющегося у ребенка нарушения как основной детерминанты в выборе образовательного учреждения.

Подавляющее большинство опрошенных педагогов никогда профессионально не сталкивались с детьми с ОПФР/ОВЗ и осознают психологическую неготовность в работе с ними в условиях инклюзивного образования. Большинство респондентов-педагогов считает, что каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития, что «особые» дети должны иметь право учиться вместе со своими сверстниками. Каждый второй опрошенный педагог считает учреждение специального образования оптимальными условиями для детей с особенностями психофизического развития. Большинство опрошенных педагогов считает, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной инклюзии.

Учителя-дефектологи в большинстве своем позитивно относятся к самой возможности работать в условиях инклюзивного образования, считая, что

успешность инклюзивного образования зависит от совместных усилий и взаимодействия родителей, педагогов, специалистов. Совместное обучение оценивают как условие развития чувства сострадания и эмоционального сопереживания, но при этом большая часть респондентов группы учителей-дефектологов полагает, что детям с ОПФР/ОВЗ правильнее получать образование в учреждениях специального образования.

Проведенное исследование позволило оценить самооценку подготовленности (как теоретической, так и практической) педагогов и учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования (Приложение Б, таблица Б.3). Качественный анализ полученных данных свидетельствует о низкой самооценке подготовленности к работе в условиях инклюзивного образования как педагогов, так и учителей-дефектологов. Респонденты группы педагогов отмечают как недостаточность теоретических знаний, так и несформированность необходимых компетенций, позволяющих эффективно работать со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства. Сравнительный анализ полученных данных (χ^2 критерий) позволяет констатировать имеющие место статистически значимые различия в распределении ответов групп педагогов и учителей-дефектологов по всем суждениям, которые, с одной стороны, объясняются различиями в содержании профессионального образования педагогов и учителей-дефектологов, с другой, — особенностями профессионально-педагогического опыта каждой группы выборки.

Позиции и интересы, в том числе и профессиональные, базируются на ценностной основе. В этой связи заслуживает внимания анализ данных по изучению отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования (Приложение Б, таблица Б.4). В проведенном исследовании (2011) приняли участие 156 практикующих учителей первой ступени общего среднего образования (начальные классы) школ г. Барановичи.

При общей достаточно благополучной картине, свидетельствующей о позитивном отношении к ценностям инклюзивного образования практикующими учителями начальных классов, очевидно, что уверенное согласие с высказанной по ряду суждений позицией высказывает менее или чуть более половины респондентов. Наибольшую тревогу вызывает отношение к ценностям,

определяющим условия инклюзивности учреждения образования (№№ 1, 5, 6, 9, 11, 15). Практически каждый пятый педагог выражает разной степени несогласие с суждением об априорной ценности каждого человека, не зависящей и не определяемой учебными или профессиональными достижениями; каждый шестой респондент выборки выражает несогласие с тем, что только реальные взаимоотношения являются условием настоящего образования; значительная часть опрошенных респондентов выражают разной степени несогласие с суждением об обеспечении доступности обычных школ для детей с особенностями психофизического развития и о необходимости оценки успешности через призму позитивных изменений в формируемых умениях, так называемой «презумпции компетентности»; более трети опрошенных практикующих педагогов не согласны в той или иной степени с тем, что инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей, а каждый шестой респондент выборки – с тем, что совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Отношение к ценностям инклюзивного образования является первым и обязательным шагом в его эффективном осуществлении, так как сами ценности выполняют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью. Ценности детерминируют поведенческие намерения, выполняя функции регуляторов поведения, проявляются во всех областях человеческой деятельности, в том числе и профессионально-педагогической.

Отношение к ценностям инклюзивного образования может быть детерминировано мотивами профессиональной деятельности, а также структурой ценностных ориентаций, формируемых в условиях высшего педагогического образования. По мнению В.А. Ядова, «знание о ценностной системе – неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремленного или же сравнительно нецелеустремленного, как хорошо или трудно поддающегося «оперативной» социальной регуляции (т.е. как относительно самостоятельного и

относительно несамостоятельного)» [448].

С целью выявления мотивов профессионально-педагогической деятельности, ценностных ориентаций и отношения к ценностям инклюзивного образования у будущих педагогов на базе Барановичского государственного университета было проведено исследование (2010-2011), в котором приняли участие 198 студентов выпускного курса педагогических специальностей факультета педагогики и психологии. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» (М. Рокич) – изучение ценностно-мотивационной сферы человека, основанное на прямом ранжировании списка ценностей по двум классам ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (стимульный материал представлен набором из 18 ценностей) и инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей) [348]; «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнов) – изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности [158]; опросник «Мотивы профессиональной деятельности» (К. Замфир) по определению иерархии профессиональной мотивации [158]; авторская анкета «Ценности инклюзивного образования».

Анализ данных, полученных в результате диагностики структуры ценностных ориентаций личности (методика С.С. Бубнова), показал, что наибольшим баллом (6) оцениваются ценности: помощь и милосердие к другим людям (25,2%); познание нового в мире, природе и человеке (3,6%). Парадоксальным является то, что такие ценности, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе и общение, не оцениваются высшим баллом будущими педагогами (Приложение Б, таблица Б.5).

Анализ данных, полученных при ранжировании терминальных и инструментальных ценностей (методика М. Рокича) показал, что среди терминальных ценностей самыми значимыми для будущих педагогов являются: здоровье (79,2%), любовь (39,6%), счастливая семейная жизнь (21,6%), наличие хороших и верных друзей (14,4%), интересная работа и материально обеспеченная

жизнь (14,4%). Среди инструментальных ценностей предпочтение было отдано таким ценностям: независимость (25,2%), ответственность (21,6%), образованность, честность, самоконтроль (по 14,4%), чуткость (заботливость) (10,8%), жизнерадостность (10,8%). Будущие педагоги не отдают предпочтение таким терминальным ценностям как познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие – 3,6%); продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей – 3,6%); развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование – 7,2%); счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом – 3,6%), а также таким инструментальным ценностям как терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения – 7,2%); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки – 3,6%); эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе – 3,6%). Имеющаяся картина может свидетельствовать о том, что у будущих педагогов, недостаточно сформированы понятия этики и морали, в том числе и педагогической, их ценностное сознание не фиксирует и не анализирует содержание ценностей с педагогической, профессиональной точки зрения.

Анализ данных, полученных при изучении основных мотивов профессиональной деятельности, показал, что для будущих педагогов преобладающими являются следующие мотивы: удовлетворение от самого процесса и результата работы; денежный заработок; возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (Приложение Б, таблица 6).

Анализ данных сформированности ценностей инклюзивного образования в группе свидетельствует о том, что абсолютное большинство опрошенных респондентов высказывает согласие с такими ценностями инклюзивного образования, как: «Каждый человек способен чувствовать и думать» (90,0%), «Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным» (97,2%), «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности» (86,4%), «Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка» (86,4%), «Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность

получать и поддерживать приемлемый уровень знаний» (93,6%). Однако ответы опрошенных респондентов свидетельствуют о наличии разной степени несогласия с суждением «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений» (31,6%); 14,4% будущих педагогов не соглашаются с суждением: «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений». Оцениваемая в целом как благоприятная картина не позволяет надеяться, что ценностные ориентации всегда находят выражение в мотивах и актах поведения и деятельности педагогов.

Российские исследователи [176] подчеркивают нетождественность ценностных ориентаций и мотивов. Так, В.А. Ядов замечает, что «мотивы неустойчивы, ситуативны, с трудом объединяются в систему и с трудом интерпретируются как признаки ценностных ориентаций» [448, с.18]. Система ценностей, по мнению исследователей, – это выраженная в идеальной форме стратегия поведения, тогда как мотив – его тактика. Кроме того, в исследованиях, проведенных В.А. Ядовым было установлено, что ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения. Именно поэтому полученные в наших исследованиях результаты могут быть интерпретированы следующим образом: демонстрируемые ценностные ориентации педагогов, их согласие с ценностями инклюзивного образования, еще не означают, что в решении конкретных педагогических задач педагоги будут руководствоваться этими ценностями.

Таким образом, характеризуя педагогов как важных участников инклюзивного образовательного пространства, приходится констатировать, с одной стороны, чрезвычайную важность их роли и функций, с другой, — их неготовность к работе в условиях инклюзивного образования, проявляющуюся в дисгармоничности между принятием общечеловеческих ценностей и когнитивным диссонансом, сопряженным со стереотипами профессионального и личного мышления, а также в несформированности необходимых профессиональных и социально-личностных компетенций. Инклюзивное образование как ситуация профессиональной неопределенности вызывает растерянность педагога, его неспособность к эффективной профессиональной деятельности и может приводить к возникновению как социального риска, проявляющегося в осложнении взаимоотношений между участниками образовательного пространства, так и к

рisku несоответствия или риску бездействия [52; 55]. Именно поэтому формирование ИПП в условиях высшего образования является проблемой и становится чрезвычайно актуальной задачей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение Б.

Таблица Б.1 — Уровни сформированности толерантного отношения будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями

Диагностический инструментарий / исследуемые параметры толерантности	Уровни сформированности		
	Интолерантный	Допустимый	Оптимальный
«Индекс толерантности»	Выраженность интолерантных черт и установок по отношению к окружающему миру и людям (в том числе и детям с ООП): непринятие иной точки зрения, мнений, суждений, проявление шовинизма, непринятие «иного» и неизвестного	Сочетание толерантных и интолерантных черт, проявление которых детерминируется ситуацией (в одних ситуациях ведут себя толерантно, в других – проявляют интолерантность)	Толерантные черты и установки выражены отчетливо: терпимость к проявлениям «инаковости», непохожести, уважительное отношение к другим позициям, взглядам; эмпатия, сочувствие
Аффилиация	Индифферентное отношение к окружающим, «эмоциональная глухота»: общаясь с людьми, человек не испытывает ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них	Ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя: ситуация определяет проявление мотивов и модель поведения	Сильно выражен внутренний конфликт между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда приходится встречаться с незнакомыми людьми

Диагностический инструментарий / исследуемые параметры толерантности	Уровни сформированности		
	Интолерантный	Допустимый	Оптимальный
Коммуникативная толерантность	Использование себя в качестве эталона при оценке образа мыслей других людей, категоричность или консерватизм в оценках других людей, стремление подогнуть партнёров по общению «под себя», неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причинённые неприятности; неумение приспособливаться к характеру и особенностям других	Индифферентное отношение к другим, их особенностям, поведению; безразличие к проявлению индивидуальных особенностей другими и, как следствие, нежелание учитывать их в общении	Проявление эмпатии и желания понять состояние другого, оценка образа мыслей и поступков других людей с позиций влияния ситуативных факторов и их индивидуальных особенностей; умение и желание учитывать специфику других людей в организации общения и взаимодействия
«Ксенофобия»	Выраженная боязнь «иных» людей (детей), нежелание встречаться с ними ни в профессиональной деятельности, ни в социальном общении	Признание права детей с ООП жить совместно с детьми с НОП в сочетании с дифференцированным подходом к моделям совместного обучения	Отсутствие боязни «особых» детей, понимание и поддержка их права жить и получать образование совместно с детьми с НОП
«Социальная дистанция»	Большая социальная дистанция, выраженная отчужденность по отношению к детям с особыми образовательными потребностями	Желание проявить близость по отношению к детям с особыми образовательными потребностями в сочетании с опасением за ошибочность позиции	Отсутствие отчужденности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; близкая дистанция в общении

Таблица Б.2 — Характер распределения ответов педагогов и учителей-дефектологов

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. ($p < 0,05$)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
Главная задача образования заключается в том, чтобы ребенок получил навыки, помогающие ему жить в современном обществе	П	67,19	10,94	14,06	7,81	0,00	16,5	7,81
	УД	60,87	21,74	6,52	10,87	0,00		
Главным в образовании является освоение знаний	П	70,31	20,31	6,25	1,56	1,56	44,6	9,49
	УД	41,30	43,48	8,70	4,35	2,17		
Главная задача дошкольного и начального школьного обучения – социализация	П	35,94	28,13	14,06	21,88	0,00	15,2	7,81
	УД	43,48	36,96	13,04	6,52	0,00		
Главная задача детского сада и школы – развитие каждого ребенка	П	67,19	10,94	7,81	14,06	0,00	18,07	7,81
	УД	82,61	13,04	2,17	2,17	0,00		
Проблема интеграции и социализации детей с особенностями психофизического развития в нашей стране полностью решена	П	12,5	9,38	18,75	54,69	4,69	20,56	9,49
	УД	6,52	4,35	32,61	56,52	0,00		
Я не считаю проблему инклюзивного образования важной для нашего общества	П	20,31	12,50	14,06	48,44	4,69	19,93	9,49
	УД	13,04	15,22	28,26	41,3	2,17		
Совместное обучение всех детей – это настоящая демократия в действии	П	26,56	39,06	21,88	7,81	4,69	36,74	9,49
	УД	13,04	41,3	23,91	21,74	0,00		
Совместное обучение всех детей абсурдно, т.к. следует жить по правилу: «Каждому – свое»	П	10,94	31,25	26,56	31,25	0,00	15,42	7,81
	УД	8,70	15,22	28,26	45,64	2,17		
Инклюзивное образование – это совместное обучение всех детей независимо от наличия/отсутствия нарушения в развитии	П	29,69	14,06	37,50	17,19	1,56	66,42	9,49
	УД	60,87	21,74	6,52	10,87	0,00		
Инклюзивное образование – это утопия: благие намерения при	П	10,94	31,25	26,56	31,25	0,00	26,87	7,81

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. ($p < 0,05$)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
невозможности реализации	УД	26,09	21,74	28,26	21,74	2,17		
Инклюзивное образование открывает двери детям с особенностями и закрывает возможности полного развития обычных детей	П	35,94	28,13	14,06	21,88	0,00	19,2	7,81
	УД	21,74	21,74	26,09	28,26	2,17		
Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию	П	12,50	46,88	31,25	7,81	1,56	38,11	9,49
	УД	10,87	34,78	30,43	23,91	0,00		
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	П	4,69	32,81	25,00	31,25	6,25	92,72	9,49
	УД	23,91	17,39	23,91	34,78	0,00		
Меня устраивает сложившаяся система образования, где для детей с детьми с ОПФР созданы и успешно функционируют учреждения специального образования	П	23,44	17,19	31,25	12,5	15,62	114,33	9,49
	УД	54,35	26,09	15,22	2,17	2,17		
Меня профессионально не устраивает сложившаяся система образования, когда в детском саду и школе нет места «особым» детям	П	23,44	28,13	32,81	12,5	3,13	10,33	9,49
	УД	15,22	30,43	30,43	21,74	2,17		
Существующую дискриминационную для «особых» детей образовательную систему следует пересмотреть	П	45,31	31,25	21,88	0,00	1,56	11,56	7,81
	УД	34,78	45,65	17,39	2,17	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от умения учителя работать со всеми детьми	П	67,19	10,94	7,81	14,06	0,00	17,6	7,81
	УД	52,17	21,74	13,04	13,04	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от целенаправленной совместно планируемой работы всех его участников	П	70,31	20,31	6,25	1,56	1,56	9,21	9,49
	УД	82,61	13,04	2,17	2,17	0,00		

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. (p<0,05)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
Успешность инклюзивного образования зависит от способностей и возможностей ребенка с ООП	П	35,94	28,13	14,06	21,88	0,00	34,33	7,81
	УД	21,74	54,35	10,87	13,04	0,00		
Я много читал(а) о проблеме инклюзивного образования и воспитания детей с ОПФР	П	7,81	25,00	29,69	37,5	0,00	24,35	7,81
	УД	15,22	32,61	36,96	15,22	0,00		
Совместное обучение «обычных» и «особых» детей будет тормозить весь образовательный процесс	П	10,94	10,94	43,75	26,56	7,81	64,47	9,49
	УД	30,43	23,91	28,26	15,22	2,17		
Инклюзивное образование скорее будет формировать озлобленность у обычных детей	П	10,94	10,94	43,75	26,56	7,81	64,08	9,49
	УД	10,87	34,78	30,43	23,91	0,00		
Совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и детей с типичным развитием будет тормозить развитие последних	П	10,94	10,94	43,75	26,56	7,81	64,49	9,49
	УД	30,43	23,91	28,26	15,22	2,17		
Совместное обучение «обычных» и «особых» детей будет способствовать развитию чувства сострадания и эмоционального сопереживания	П	31,25	53,13	9,385	4,69	1,56	26,18	9,49
	УД	39,13	34,78	21,74	4,348	0,00		
«Обычные» дети в инклюзивном образовании обречены на нравственность	П	28,13	45,31	18,75	1,56	6,25	60,37	9,49
	УД	30,43	32,61	17,39	10,87	8,70		
Совместное обучение «особых» и «обычных» детей поможет последним в развитии толерантности	П	29,69	43,75	18,75	7,81	0,00	4,6	7,81
	УД	26,09	43,48	15,22	13,04	2,17		
Я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятным мне явлением	П	8,70	19,57	30,43	41,30	0,00	24,23	9,49
	УД	6,25	42,19	20,31	29,69	1,56		
Каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития	П	62,50	17,19	12,50	4,69	3,13	63,08	9,49
	УД	36,96	43,48	8,70	10,87	0,00		
«Необучаемых» детей нет	П	28,13	37,50	15,63	17,19	1,56	5,14	9,49

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. (p<0,05)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
	УД	34,78	36,96	17,39	10,87	0,00		
Дети с особенностями психофизического развития не способны устанавливать дружеские отношения с детьми с типичным развитием	П	7,81	25,00	29,69	37,5	0,00	16,65	7,81
	УД	2,17	21,74	36,96	39,13	0,00		
«Особые» дети очень дружелюбны, легко находят себе друзей среди других ребят	П	18,75	37,50	20,31	18,75	4,69	5,58	9,49
	УД	17,39	34,78	28,26	17,39	2,17		
«Обычные» дети не хотят общаться с «особыми» детьми	П	12,50	37,50	26,56	23,44	0,00	5,96	7,81
	УД	17,39	34,78	28,26	17,39	2,17		
У всех детей с особенностями психофизического развития есть нарушения познавательной деятельности	П	37,50	18,75	20,31	23,44	0,00	83,16	7,81
	УД	52,17	32,61	4,348	10,87	0,00		
«Особые» дети должны иметь право учиться вместе со своими сверстниками	П	17,19	46,88	28,13	3,13	4,69	30,07	9,49
	УД	36,96	28,26	23,91	8,70	2,17		
Детям с особенностями психофизического развития правильнее получать образование в специальных учреждениях образования	П	25,00	25,00	21,88	15,63	12,50	5,58	9,49
	УД	23,91	32,61	17,39	10,87	15,22		
Обычный класс – оптимальное место обучения ребенка независимо от степени и качества имеющегося у него нарушения	П	23,44	29,69	32,81	14,06	0,00	107,1	7,81
	УД	4,35	19,57	34,78	41,30	0,00		
Школа должна создавать для каждого ребенка условия обучения и социализации	П	62,50	17,19	12,50	4,69	3,13	6,03	9,49
	УД	52,17	26,09	13,04	6,52	2,17		
Ребенок должен соответствовать требованиям школы	П	28,13	37,50	15,63	17,19	1,56	25,34	9,49
	УД	36,96	23,91	30,43	8,70	0,00		

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. (p<0,05)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
Мне хотелось бы научиться организации общения детей с типичным развитием и «особых» детей	П	40,63	42,19	6,25	10,94	0,00	21,2	7,81
	УД	52,17	26,09	13,04	6,52	2,17		
Меня очень интересуют вопросы обучения и воспитания детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования	П	39,06	26,56	26,56	6,25	1,56	1,61	9,49
	УД	36,96	30,43	23,91	8,70	0,00		

П — педагоги; УД — учителя-дефектологи

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

Таблица Б.3 — Самооценка педагогами и учителями-дефектологами профессиональной подготовленности к работе в условиях инклюзивного образования

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. (p<0,05)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
В вузе я получил (а) достаточно знаний для работы с любыми детьми	П	21,88	9,38	23,44	45,31	0,00	86,78	7,81
	УД	23,91	32,61	23,91	19,57	0,00		
В стенах вуза я получил(а) достаточную практическую подготовку для успешной работы в условиях инклюзивного образования	П	9,38	23,44	15,63	46,88	4,69	22,06	9,49
	УД	10,87	23,91	30,43	34,78	0,00		
Практической подготовки, полученной в вузе, крайне недостаточно для результативной работы в условиях инклюзивного образования	П	40,63	9,38	18,75	29,69	1,56	9,85	9,49
	УД	36,96	23,91	19,57	19,57	0,00		
Знаний и умений, полученных мною в вузе, крайне недостаточно для эффективной работы в классе (группе) инклюзивного образования	П	54,69	14,06	20,31	10,94	0,00	47,51	7,81
	УД	28,26	28,26	17,39	26,09	0,00		
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу с родителями детей НОП, настроить их на оказание поддержки детям с ОПФР	П	15,63	14,06	37,5	32,81	0,00	117,16	7,81
	УД	43,48	34,78	13,04	6,52	2,17		
Мне недостает владения методическими приемами и способами организации учебной деятельности детей с ОПФР	П	43,75	32,81	7,81	15,63	0,00	174,51	7,81
	УД	6,52	15,22	39,13	39,13	0,00		

Суждение	Выборка	Варианты ответов, %					χ^2 набл.	χ^2 критич. ($p < 0,05$)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
Я не владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	П	53,13	17,19	7,81	20,31	1,56	178,88	9,49
	УД	6,52	30,43	39,13	23,91	0,00		
Мне недостает знаний об особенностях обучения и воспитания детей с ОПФР	П	57,81	20,31	12,5	9,38	0,00	135,11	7,81
	УД	10,87	21,74	34,78	32,61	0,00		
Мне недостает знаний об особенностях различных категорий детей	П	42,19	25,0	28,13	4,69	0,00	186,69	7,81
	УД	15,22	30,43	21,74	32,61	0,00		
Я нуждаюсь в консультативной помощи в работе с обучающимися с ОПФР со стороны специалистов (учителей-дефектологов)	П	53,13	23,44	6,25	17,19	0,00	—	—

П — педагоги; УД — учителя-дефектологи

Таблица Б.4 — Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования

Ценности инклюзивного образования	Варианты ответов, %			
	Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	54,69	23,44	7,78	14,06
2. Каждый человек способен чувствовать и думать	92,19	4,67	3,12	0,00
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	96,88	1,56	0,00	1,56
4. Все люди нуждаются друг в друге	76,56	17,18	3,12	3,12
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	54,69	29,64	6,23	9,37
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	48,46	34,31	9,37	7,78
7. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	81,48	15,62	0,00	3,12
8. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности	85,96	14,04	0,00	0,00
9. Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах	37,50	45,34	7,78	9,36
10. Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка	81,48	17,14	1,56	0,00

Ценности инклюзивного образования	Варианты ответов, %			
	Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
11. Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей	15,62	46,72	6,23	29,67
12. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников	89,08	9,38	1,56	0
13. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка	85,96	10,97	0,00	3,12
14. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех	59,36	39,00	0,00	1,56
15. Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы	48,46	29,58	4,67	16,34

Таблица Б.5 — Характер ценностных ориентаций будущих педагогов

Ценности	Выбор баллов, %						
	0	1	2	3	4	5	6
Приятное времяпрепровождение и отдых	0,0	0,0	7,2	18,0	61,2	7,2	7,2
Высокое материальное благосостояние	0,0	21,6	0,0	46,8	14,4	3,6	3,6
Поиск и наслаждение прекрасным	0,0	3,6	0,0	21,6	18,0	28,8	0,0
Помощь и милосердие к другим людям	0,0	0,0	0,0	3,6	25,2	46,8	25,2
Любовь	0,0	0,0	0,0	50,4	21,6	25,2	3,6
Познание нового в мире, природе, человеке	3,6	18,0	0,0	25,2	21,6	7,2	3,6
Высокий социальный статус	7,2	14,4	21,6	43,2	10,8	3,6	0,0
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	0,0	0,0	0,0	3,6	28,8	39,6	28,8
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	7,2	28,8	36,0	10,8	3,6	14,4	0,0
Общение	0,0	3,6	21,6	50,4	18,0	7,2	0,0
Здоровье	0,0	7,2	10,8	43,2	25,2	14,4	0,0