ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Егорова Галина Андреевна

Студент ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград.

egorowa.2022@mail.ru

Козачек Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград.

kozachek@yandex.ru

Аннотация. В статье описываются результаты исследования, разработанного и проведенного в дошкольной образовательной организации, реализующей программы специального и общего дошкольного образования в условиях инклюзии. Диагностика готовности педагогов детского сада к реализации инклюзивного образования проводилась покомпонентно, что позволило выявить проблемные аспекты готовности на личностном, технологическом и мотивационном уровнях работы в условиях инклюзии.

Ключевые слова: профессиональная готовность; инклюзивное образование; когнитивный компонент; личностно-смысловой компонент; технологический компонент; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовый образовательный и воспитательный процессы на всех уровнях образования является мировой образовательной практикой. Эта социальная потребность актуализирует запрос на формирование компетентных кадров, способных к организации в условиях интегрированного образования создавать и поддерживать условия образовательной среды, в которой обеспечивается образовательный процесс для нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями, без ущерба для обеих сторон. Со стороны педагогов начального образования формируется объективный профессионально-компетентностный запрос работы в новых условиях, когда в группу воспитанников ДОО включаются дети с особыми образовательными потребностями, а педагог оказывается не готов к взаимодействию с такими детьми в силу недостаточности знаний и психологической неготовности к взаимодействию с ними.

Под профессиональной готовностью педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования следует понимать особое интегративно-личностное образование, включающее личностно-смысловой, когнитивный и деятельностный (технологический) компоненты, и характеризующееся активной установкой и предрасположенностью к осуществлению инклюзивного образования. Компонентами профессиональной готовности являются: личностно-смысловой компонент, когнитивный компонент, технологический компонент:

- личностно-смысловой компонент – установка педагогов дошкольного образования на принятие идеологии и ценностных смыслов

инклюзивного образования; единая направленность ценностных установок и воли на поддержание идеологии инклюзивного образования детей с ОВЗ;

- когнитивный компонент – совокупность знаний и представлений педагогов дошкольного образования, необходимых для практической реализации инклюзивного образования;
- технологический компонент – практические профессиональные умения инклюзивного образования [1].

Исследование было проведено на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 283 Краснооктябрьского района города Волгограда». Целевой установкой стало исследование готовности педагогов дошкольного образования к работе в условиях инклюзии в дошкольной образовательной организации.

Для проведения диагностики, в соответствии с теоретическим обоснованием понятия и содержания профессиональной готовности, были выбраны следующие методики:

1. «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С. К. Нартова-Бочавер, Е. В. Самсонова) [2] – когнитивный компонент;
2. Анкета «Изучение готовности педагогов общеобразовательных организаций к внедрению инклюзивного образования» (Е. Е. Буренина) [3] – технологический компонент;
3. «Шкала оценки личностной готовности к инклюзивному образованию» [4] – личностно-смысловой компонент.

Реализуя диагностику когнитивного компонента готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, методика С.К. Нартовой-Боачавер, Е. В. Самсоновой, была выявлена субъективная оценка когнитивной готовности к профессиональной деятельности в сравнении с собственными достижениями и компетенциями коллег в ДОУ (таблица 1):

Таблица 1

Расчет среднего балла респондентов по оценке компетенций профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (шкалы методики С. К. Нартова-Бочавер, Е. В. Самсонова)

Структура компетенций	идеальная модель воспитателя	личные компетенции	компетенции коллег
базовые компетенции	2,75	2,75	2,4
безопасная развивающая среда	2,85	2,75	2,75
включение ребенка в деятельность	3	2,4	2,5
организация совместной деятельности и общения детей	2,9	2,35	2,5
организация развивающих занятий для детей	2,75	2,1	1,25
решение коррекционных задач	2,75	1,85	2,4
сопровождение ребенка в проблемных ситуациях	2,85	2,85	1,75

организация сотрудничества с родителями	2,8	2,75	2,2
командное взаимодействие	3	2	2,05
<i>Среднее</i>	<i>2,85</i>	<i>2,42</i>	<i>2,2</i>

В первом столбце таблицы 1 указаны средние числовые значения «идеальной модели» воспитателя, то есть представление опрошенных педагогов о том, какими качествами и компетенциями должен обладать педагог дошкольного образования, работающий в условиях инклюзивного образования с детьми с различными отклонениями в состоянии здоровья. В соответствии с представлением об «идеальном» образе педагога, респонденты оценивали себя и своих коллег по работе. Таким образом, сравнив баллы второго и третьего столбцов с первым столбцом, получим оценку степени соответствия профессиональной компетенции педагогов представлениям об идеальной модели. Как видно из результатов диагностики, по блоку «базовые компетенции», которые включают знание теории о возрастном и психофизиологическом развитии детей дошкольного возраста, их потребностей, возрастных новообразований, владение различными методиками развития и воспитания, и их адаптация в соответствии с потребностями детей, большинство педагогов, принявших участие в диагностике, высоко оценили эти качества в «идеальной модели» (среднее значение = 2,75), и такое же значение среднего балла наблюдается по личностным компетенциям, то есть по самооценке развития собственных базовых профессиональных компетенций. Аналогичные результаты наблюдаем по шкале «безопасная развивающая среда», поскольку опрошенные педагоги высоко оценивают значимость таких субкомпетенций, как умение определять зону ближайшего развития ребенка, и создавать условия предметно-пространственной развивающей среды в соответствии с этой зоной ближайшего развития, умение вовлекать в процесс выработки правил поведения в коллективе; умение создавать условия социальной и коллективной безопасности и организовывать ситуацию развития ребенка в группе, исключая дискриминацию, предубеждения, стереотипы: в среднем данные компетенции в «идеальной модели» оценены респондентами на 2,85 баллов, а субъективный уровень компетенции – в 2,75 балла.

В целом, по всем оцениваемым качествам по столбцу 1 среднее значение = 2,85 («идеальная модель воспитателя»), по оцениваемым личностным компетенциям среднее значение по всему столбцу №2 = 2,42 балла, что ниже «идеального значения» на 0,43 п.п. Среднее значение по столбцу №3 (то есть оцениваемые компетенции коллеги) = 2,2. Это значение ниже «идеальной модели воспитателя» на 0,65 п.п., и ниже оцениваемых собственных компетенций на 0,22 п.п. Таким образом, в данной выборке опрошенных педагогов получаем, что они критически оценивают своих коллег, и эта оценка объективно ниже, чем уровень оценки собственных компетенций.

Отметим шкалы, по которым средний балл субъективной оценки респондентами существенно ниже, чем средний балл оценки «идеальной модели» педагога ДОО в работе в условиях инклюзивного образования:

- средний балл «идеальной модели» по компетенциям включения ребенка в деятельность, которой он занимается средний балл «идеальной модели» равен 3, а средний балл субъективной оценки =

2,4 балла; то есть некоторые из опрошенных педагогов отметили, что не в полной мере владеют навыками поддержания игровой инициативы ребенка и развития из нее ситуации развивающего взаимодействия. В работе с детьми с ОВЗ педагоги иногда «теряются» вербально объяснить то, что интересует ребенка (особенно это выражено в работе с детьми, имеющие различные нарушения зрения);

- средний балл по шкале «организация совместной деятельности и общения детей» равен 2,9, в то время как субъективная оценка педагогами своих компетенций в организации совместной деятельности детей в условиях инклюзивного образования существенно ниже, и составляет 2,35 балла;
- организации развивающих занятий для детей: средний балл «идеальной модели» = 2,75, средний балл собственной оценки = 2,1, что существенно отклоняется от «идеального» представления. Компетенция включает возможности сочетания образовательного компонента требования программы с их развивающим потенциалом и возможностями уровневой дифференциации обучения, в зависимости от возможностей и потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- средний балл «идеальной модели» по компетенции «решение коррекционных задач» = 2,75, субъективной оценки этой компетенции = 1,85. Данная компетенция включает такие структурные элементы, как взаимодействие со специалистами и построение индивидуальных образовательных маршрутов, применение рекомендаций других специалистов (логопеда, психолога, коррекционного педагога и пр.) в работе с детьми;
- средний балл «идеальной модели» в компетенции командного взаимодействия = 3, субъективной оценки = 2. Соответственно, имеется расхождение между идеальной и реальной моделью в обеспечении единой и целостной командной работы коллектива дошкольной образовательной организации в инклюзивном образовании.

Результаты диагностики **технологического компонента готовности** к профессиональной деятельности, проведенной в форме анкетирования, показали, что в выборке из 20 респондентов – педагогов ДОО – ответы были распределены таким образом, что 10% опрошенных испытывают наибольшие трудности в работе с детьми с ограниченными возможностями физического здоровья, 35% – с нарушениями в поведенческой и коммуникативной сферах; 55% – с нарушениями интеллекта.

По оценке субъективной психологической и профессиональной готовности, всего 20% выразили абсолютную уверенность в собственной психологической и профессиональной готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Далее, 30% считают, что они в целом имеют достаточно высокий уровень профессиональных навыков, но не готовы в психологическом аспекте; 25% – напротив, считают себя психологически готовыми, но имеют недостаток профессиональных знаний в реализации системы работы с определенными

категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. 20% затруднились ответить на этот вопрос, что также говорит о внутренней неуверенности в себе как специалисте с высоким уровнем профессиональной и психологической готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Из опрошенных 20 человек 35% считают, что наиболее целесообразно осуществлять процесс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья вместе со сверстниками, в общеобразовательной организации, 15% полагают, что в массовых дошкольных образовательных организациях должны быть созданы специальные группы для таких детей. Также 35% опрошенных отметили, что для детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы специальные образовательные организации, еще 35% затруднились с ответом, но ни один из опрошенных не считает, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен воспитываться изолированно от общества, на дому.

Из всей выборки педагогов 55% считает, что инклюзивное образование окажет только положительное влияние на процесс развития и социализации детей, а 40% затруднились ответить. Считаем, что в затруднении ответить заключается понимание педагогами того, что в каждом индивидуальном случае процесс инклюзивного образования оказывает разное влияние на процесс социализации и развития ребенка.

По ответам на вопрос о готовности принимать участие в разработке образовательных программ для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, 40% опрошенных выразили абсолютную неготовность к разработке подобных программ, 50% – затруднились ответить (возможно потому, что не имели опыта в разработке подобного рода образовательных программ), и только 10% опрошенных считают, что им под силу разрабатывать специальные образовательные программы.

Из выборки в количестве 20 опрошенных 85% отметили, что в полной мере готовы к прохождению профессиональной подготовки к работе в условиях инклюзивного образования, 15% – затруднились ответить. Ни один из опрошенных педагогов не отказался от возможности прохождения дополнительной профессиональной подготовки и переподготовки в условиях инклюзии.

Проведенная диагностика позволила утверждать, что респонденты – педагоги дошкольного образования – испытывают затруднения в преодолении психологического дискомфорта, связанного с появлением в группе ребенка с ограниченными возможностями здоровья. 45% опрошенных педагогов затрудняются ответить, какими способами и средствами работы они могли бы снять этот дискомфорт, 30% считают, что в их психологической готовности было бы достаточно «посмотреть на проблему с другой стороны». 10% респондентов полагают, что в преодолении психологического дискомфорта им необходимо сконцентрироваться на собственном эмоциональном состоянии, чтобы выявить истинный источник проблемы. Наконец, 15% выбрали деятельностный подход поиска решения проблемы изменения сложившейся ситуации.

Обобщая результаты по методике Е. Е. Бурениной, сделаем выводы:

- формирование профессиональной готовности педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования возможно лишь тогда, когда

идея инклюзивного образования станет составной частью профессионального мышления педагога;

- достаточно большое количество педагогов находятся в фазе активного или подавляемого сопротивления к необходимости профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Некоторые из педагогов дошкольного образования перешли к пассивному принятию инклюзии, обоснованному мотивами более высокой заработной платы, престижа, соглашения с политикой образовательной организации.

Наконец, оценивая **личностный компонент профессиональной готовности** к реализации инклюзивного образования – чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляции переживаний, связанных с процессом профессиональной деятельности в области инклюзивного образования, в оценке личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования педагоги считают, что имеют высоко развитый уровень самоконтроля в эмоциональной и поведенческой сферах: по шкале контроля собственных чувств и желаний среднее значение = 4,25, по шкале контроля собственных поведенческих реакций = 4,73. Педагоги также достаточно высоко оценивают уровень своей психологической устойчивости и постоянства поведения (4,08). Но при этом обращает тот факт, что в силу профессиональных особенностей не всегда способны искренне сопереживать, проявлять эмпатию (3,56), и не в полной мере имеют направленность и стремление к работе в условиях инклюзии (3,2).

Обобщая совокупные результаты диагностики профессиональной готовности, сделаем выводы о том, что педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования, испытывают трудности в развитии когнитивного компонента готовности к профессиональной деятельности в компетенциях:

- организации включения ребенка в деятельность, инициатором которой он является;
- организации совместной деятельности общения и взаимодействия детей;
- в организации развивающих занятий для детей, особенно с учетом дифференцированного подхода в воспитании и обучении;
- в организации взаимодействия со специалистами и построение программы индивидуального коррекционного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья; в организации отлаженной системы коллективного взаимодействия.

Ссылки на источники

1. Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста / Е.Г. Самарцева: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2012. – 259 с.

2. Нартова-Бочавер, С. К. Исследование профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / С. К. Нартова-Бочавер, Е. В. Самсонова// Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования:

Моск. гор. психолого-пед. ун-т, Город. ресурс. центр по развитию инклюзивного образования; под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М., 2012. – С. 139-145.

3. Буренина Е.Е. Готовность педагогических работников общеобразовательных организаций к внедрению инклюзии // Человек и образование. – 2014. – №4 (41). – С.54-57.

4. Данилова О.В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – Йошкар-Ола, 2022. – 199 с.

5. Плаксина, Л.И., Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина, Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 192 с