

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ *Readiness of Kindergarten Teachers for Inclusive Education*

Svetlana Nesyna
Nataliya Starovoit
Immanuel Kant Baltic Federal University
Higher School of Pedagogy

Abstract. *The aim of the research is to study psychological and professional readiness of kindergarten teachers for inclusive education. 44 kindergarten teachers from Kaliningrad and region were included in the sample. A questionnaire was applied as a data-gathering tool. According to the results, kindergarten teachers accept the idea of inclusive education positively and expect that it is the children with special needs who would receive the biggest benefit. At the same time, realization of the idea of inclusive education causes anxiety and fears, associated with complexity of pedagogical activity, children interaction, necessity of special conditions for successful inclusion. Most kindergarten teachers don't have professional and educational experience for interaction with children who have special needs. Moreover it has been revealed deficiency of psychological and professional readiness for inclusive education in the groups of kindergarten teachers. Successful realization of inclusion requires additional professional training and development of system of pedagogical and psychological support for kindergarten teachers.*

Keywords: *inclusive education, psychological readiness for inclusive education, professional readiness for inclusive education, kindergarten teachers*

Введение *Introduction*

Важной задачей современного российского общества является гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями здоровья на качественное совместное образование. Для успешной реализации инклюзивного образования необходима готовность общества к изменениям, направленным навстречу Другому. Цель нашего исследования заключается в изучении психологической и профессиональной готовности педагогов дошкольных учреждений города Калининграда и области к инклюзивному образованию.

Теоретическая основа исследования *Theoretical basis of research*

В психолого-педагогических исследованиях термин «готовность» используется применительно к разного рода психическим явлениям: готовность к действию, деятельности, труду; готовность к отдельным видам деятельности: спортивной, управленческой, педагогической, военной, политической и т.д. Исследуется готовность педагога к

лично-ориентированному обучению (Лукьянова, 2013), к инновационной деятельности (Ильина, 2012) и к инклюзивному образованию (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011; Воробьева, 2011; Слюсарева, 2011; Самарцева, 2012, Яковлева, 2011, Черкасова, 2012).

Готовность педагога к инклюзивному образованию рассматривается как сложное интегративное профессионально-личностное образование, содержание которого включает в себя профессиональную и психологическую готовность. Ведущей составляющей готовности является психологическая готовность.

Психологическая готовность в трактовке личностного подхода выражает направленность субъекта на определенную активность, отражая его деятельное отношение к тем или иным сторонам действительности и к самому себе. Психологической готовности человека присущи заданная векторизованность активности, избирательность, предрасположенность к определенному образу действия, деятельности, которая является для человека значимой (Бершедова, 2010).

Психологическая готовность педагога к инклюзивному образованию включает ряд компонентов:

- мотивационный (осознанное отношение к необходимости инклюзивного образования, интерес, стремление добиться успеха, актуализация необходимых условий для организации обучения, стремление успешно выполнять поставленные задачи, личностная значимость выполняемой деятельности);
- когнитивный (знания о сущности инклюзивного образования, о технологиях и техниках);
- эмоциональный (эмоциональное отношение к инклюзии, «особенным» детям, взаимодействию с ними);
- поведенческий (конкретные поведенческие реакции, поступки, действия) (Воробьева, 2011).

Профессиональная готовность к инклюзивному образованию характеризуется наличием установки и потребности педагога в осуществлении инклюзивного образования; специальных знаний, умений и навыков его реализации. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога, в способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования (Самарцева, 2012); в устойчивых качествах личности, в ситуативных психических состояниях, связанных с профессиональной деятельностью и способствующих успешному ее выполнению (Слюсарева, 2011).

Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию включает следующие компоненты:

- когнитивный (теоретическую подготовку, комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей);
- практический (комплекс практических умений осуществления совместного (инклюзивного) обучения);
- личностно-смысловой (совокупность профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли, и чувств педагога на инклюзивное образование детей) (Слюсарева, 2011; Самарцева, 2012).

При анализе готовности педагога к инклюзивному образованию особое внимание уделяется профессионально-гуманистической направленности, выражающейся через признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения, направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата (Яковлева, 2011).

В целом, исследования зарубежных и российских коллег показывают, что инклюзия в целом воспринимается большей частью педагогического сообщества как социально одобряемая норма, но педагоги сталкиваются с рядом трудностей при ее реализации. К числу трудностей можно отнести: дефицит знаний о специфике развития детей с особыми образовательными потребностями о методах и технологиях работы; психологические трудности эмоционального принятия таких детей (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011; Итгерстад, 2011); низкий уровень мотивационной и личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию (Кутепова, 2011). Соответственно, наше исследование посвящено изучению готовности педагогов дошкольных учреждений региона к инклюзивному образованию.

Методы исследования *Research methods*

Научно-образовательной лабораторией инклюзивного образования Высшей школы педагогики Балтийского федерального университета им. И.Канта был проведен опрос 44 слушателей отделения повышения квалификации - педагогов дошкольного образования города Калининграда и Калининградской области.

На основе анкетирования выборка была разделена на три группы. В первую группу вошли педагоги, имеющие опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и опыт общения с людьми с ОВЗ (15 человек). Вторая группа – педагоги без опыта работы с детьми с

ОВЗ и опыта общения с людьми с ОВЗ (14 человек). Третью группу составили педагоги, не имеющие опыта работы с детьми с ОВЗ, но с опытом общения с людьми с ОВЗ (15 человек).

Результаты исследования *Results of research*

Полученные данные показывают, что независимо от выделенных в исследовании групп, большая часть педагогов считает инклюзивное образование актуальным для нашего общества (88%).

Участникам исследования предлагалось ответить на вопрос «Что такое инклюзивное образование?». В ходе контент-анализа были выделены три основные категории.

Наиболее часто встречается категория «образование детей с ограниченными возможностями здоровья» (37%). Такое представление характерно для педагогов второй и третьей группы (85%). Значимые различия по описываемой категории были выявлены при сопоставлении первой и третьей группы ($\varphi=2,48$ $p\leq 0,01$).

Несколько реже встречаются категории, отражающие специфику инклюзивного образования» (36%): «доступность образования для детей с разными потребностями» (24%) и «совместное обучение детей с ОВЗ с другими детьми» (12%). Такое наиболее полное понимание инклюзивного образования характерно, в основном, для педагогов первой группы (58%).

Гораздо реже в представлениях педагогов обнаруживается категория «работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья» (14%). Причем эти представления характерны для педагогов второй и третьей группы (57%).

Таким образом, в представлениях большинства педагогов дошкольных учреждений недостаточно полно отражается сущность и специфика инклюзивного образования. Выявленная тенденция особенно характерна для педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги, имеющие опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, показывают большую осведомленность в вопросах инклюзивного образования.

Участникам исследования было предложено ответить на открытые вопросы, касающиеся позитивных и негативных сторон инклюзивного образования.

Наибольшее число высказываний получено в третьей группе педагогов (среднее значение - 3,2). Для сравнения: во второй группе - 2,286; в первой группе - 1,733.

В целом, высказываний о позитивных сторонах инклюзивного образования гораздо больше, чем о негативных: средние значения: «позитивные моменты» - 1,841; «негативные моменты» - 0,795. Наибольшее количество высказываний о позитивных сторонах

инклюзивного образования в третьей группе педагогов (средние значения: вторая группа – 1,786; третья группа – 2,200). Педагоги первой группы высказываются о позитивных сторонах инклюзивного образования реже (среднее значение 1,533).

Негативные стороны инклюзивного образования описываются чаще педагогами третьей и первой группы (среднее значение 1,0 и 0,867 соответственно). Реже негативные стороны инклюзивного образования отмечаются участниками второй группы (среднее значение – 0,5).

Анализ содержания высказываний участников о позитивных сторонах инклюзивного образования позволил выделить три группы категорий: 1) позитивные стороны инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (69%); 2) позитивные стороны инклюзивного образования для других детей (20%); 3) общие позитивные высказывания, без конкретизации субъекта (11%).

В первой, самой многочисленной группе высказываний о позитивных сторонах инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, наиболее часто встречаются следующие категории: «социализация» - 32%, «возможность общения с другими детьми» - 30%, «польза в развитии» - 23%.

Во второй группе высказываний о позитивных сторонах инклюзивного образования для других детей встречаются такие категории, как «развитие толерантности» (19%), «воспитание заботы» (19%), «воспитание чуткости» (13%).

В группе общих высказываний о позитивных сторонах инклюзивного образования содержатся категории, раскрывающие идею «образования для всех» (33%), акцентирующие «ценность человека в обществе» (33%) и дающие общую позитивную оценку инклюзивного образования (33%).

Анализ высказываний участников исследования о негативных сторонах инклюзивного образования выявил следующее. Наиболее часто встречается категория «усложнение работы педагога» (23%), отражающая страхи и опасения самих педагогов. Также педагоги отмечают риски и угрозы со стороны детского сообщества: «жестокость детей» (17%). В некоторых высказываниях содержится осмысление глобальных препятствий в виде «неготовности общества» (11%), «неготовности родителей» (11%), «неготовности педагогов» (11%). Участники исследования также отметили риски, связанные с отсутствием специального оборудования, вероятность снижения качества образования при неразумном внедрении инклюзивного образования.

Таким образом, педагоги обращают внимание на позитивные эффекты инклюзивного образования, прежде всего, для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это можно интерпретировать как вполне позитивное отношение к самой идее инклюзивного

образования. Но, с другой стороны, реализация идеи инклюзивного образования вызывает определенные опасения и тревоги, как с точки зрения необходимости изменений содержания профессиональной деятельности самого педагога, так и с точки зрения изменения взаимодействия участников образовательного процесса и создания специальных условий, без учета которых невозможно достижение цели инклюзивного образования. Обращает на себя внимание и влияние опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на оценку позитивных и негативных сторон инклюзивного образования.

Участникам опроса было предложено оценить уровень своей психологической и профессиональной готовности к инклюзивному образованию по пятибалльной шкале.

Корреляционный анализ позволил выявить положительную корреляционную связь оценок психологической и профессиональной готовности ($r_s = 0,683$ $p \leq 0,01$). Положительные корреляционные связи оценки психологической и профессиональной готовности обнаружены также в первой и во второй группе педагогов ($r_s = 0,642$ $p \leq 0,05$; $r_s = 0,758$ $p \leq 0,01$). Значимые корреляционные связи оценки психологической готовности с возрастом и педагогическим стажем в нашем исследовании отсутствуют.

Оценка профессиональной готовности к инклюзивному образованию положительно коррелирует с возрастом ($r_s = 0,359$ $p \leq 0,05$). Корреляционная связь профессиональной готовности с педагогическим стажем не выявлена.

Важно отметить, что значимых корреляционных связей оценки психологической и профессиональной готовности к инклюзивному образованию в первой группе педагогов со стажем работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья не обнаружено.

Обратимся к анализу результатов психологической готовности по группам (*Рисунок 1*).

В первой группе достоверно большее количество педагогов высоко оценили уровень психологической готовности к инклюзивному образованию (80%). Для сравнения: во второй группе - 21%, в третьей группе – 47%. При сопоставлении первой группы со второй и третьей выявлены значимые различия (первая и вторая группа $\varphi = 3,396$ $p \leq 0,01$; первая и третья группа $\varphi = 1,925$ $p \leq 0,05$).

Обратимся к анализу оценки профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию (*Рисунок 2*).

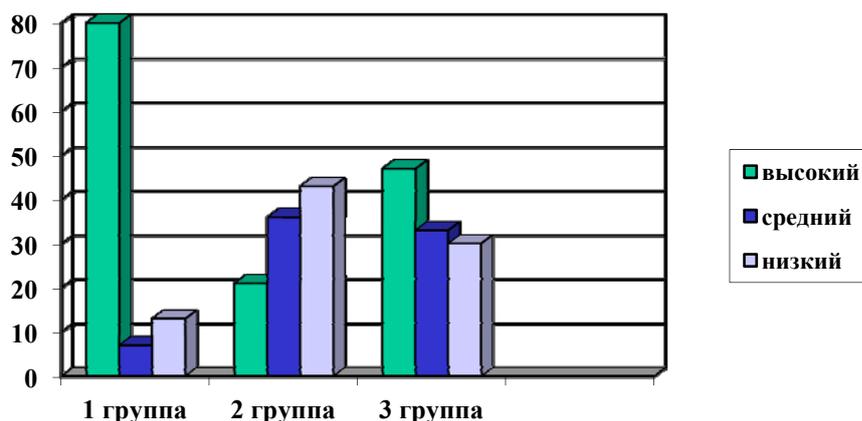


Рисунок 1. Оценка психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию

Figure 1. Subjective evaluation of psychological readiness of kindergarten teachers for inclusive education

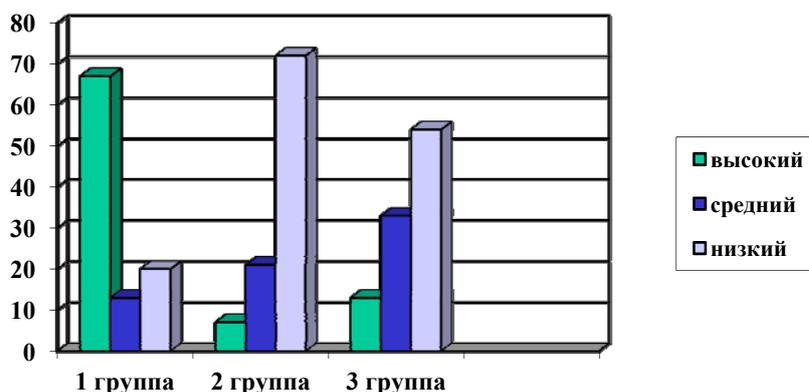


Рисунок 2. Оценка профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию

Figure 2 Subjective evaluation of professional readiness of kindergarten teachers for inclusive education

В первой группе оценка профессиональной готовности положительно коррелирует с педагогическим стажем ($r_s = 0,528$ $p \leq 0,05$), значимых связей с другими переменными не выявлено.

Количество педагогов, оценивших свой уровень профессиональной готовности на 1-2 балла (как «низкий») во второй и в третьей группе достоверно больше, чем в первой (первая группа - 20%, вторая группа – 71%, третья группа – 53%; сопоставление первой и второй группы: $\phi = 2,898$ $p \leq 0,01$; сопоставление первой и третьей группы: $\phi = 1,928$ $p \leq 0,05$). Сопоставление второй и третьей группы позволило выявить значимые различия по количеству педагогов, оценивших уровень профессиональной готовности как «низкий» ($\phi = 1,89$ $p \leq 0,05$). Только в первой группе

педагогов оценка профессиональной готовности коррелирует с педагогическим стажем ($r_s = 0,528$ $p \leq 0,05$).

Таким образом, наиболее высоко оценивают психологическую и профессиональную готовность педагоги с опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Большинство участников исследования не имеют такого опыта и низко оценивают как психологическую, так и профессиональную готовность к инклюзивному образованию.

Участникам опроса было предложено представить ситуацию, когда в их группе оказался ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Все участники исследования ответили утвердительно на вопрос о том, нужна ли им в таком случае помощь. Далее педагогам была предоставлена возможность определить, в помощи каких специалистов они бы нуждались. Обратимся к анализу потребности в помощи (Таблица 1).

Таблица 1

Потребность педагогов в профессиональной помощи в процессе реализации инклюзивного образования (%)

Need of kindergarten teachers for professional support in inclusive process (%)

Потребность в помощи	1 группа	2 группа	3 группа
дефектолога	33	14	40
врача	13	0	40
опытного педагога	33	79	71
психолога	73	64	33

Чаще всего респонденты выбирали помощь опытного педагога и психолога. Причем, среди педагогов второй и третьей группы достоверно больше тех, кто нуждается в помощи опытного коллеги: первая группа – 33%, вторая группа – 79%, третья группа – 71% (сопоставление первой и второй группы $\phi=2,60$ $p \leq 0,01$; первой и третьей группы $\phi=2,14$ $p \leq 0,05$). В первой и второй группе значительно большее количество участников исследования нуждаются в помощи психолога: первая группа - 73%, вторая группа – 64%, третья группа – 33% (сопоставление первой и третьей группы $\phi=2,26$ $p \leq 0,01$; второй и третьей группы $\phi=1,70$ $p \leq 0,05$).

Таким образом, педагоги дошкольных учреждений нуждаются в грамотном психолого-педагогическом сопровождении, совместной работе команды специалистов в реализации инклюзивного образования. Можно предположить, что на первых этапах педагоги нуждаются в

педагогической и методической помощи, затем, по мере накопления опыта – в психологическом сопровождении.

Выводы *Conclusions*

Идея инклюзивного образования позитивно принимается педагогами дошкольных учреждений. Педагоги отмечают позитивные эффекты инклюзивного образования, в первую очередь, для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация идеи инклюзивного образования вызывает у педагогов определенные опасения и тревоги, как с точки зрения усложнения содержания профессиональной деятельности, так и с точки зрения взаимодействия участников образовательного процесса, создания специальных условий, без учета которых невозможно достижение цели инклюзивного образования.

Большинство педагогов дошкольных учреждений не имеет специальной подготовки и опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В данном педагогическом сообществе обнаруживается недостаточная психологическая и профессиональная готовность к инклюзивному образованию, в том числе недостаточная осведомленность о сущности и специфике инклюзивного образования.

Для успешной реализации инклюзивной модели педагоги дошкольных учреждений нуждаются в дополнительном профессиональном обучении и четко выстроенной системе психолого-педагогического сопровождения их профессиональной деятельности.

Важным фактором готовности к инклюзивному образованию является опыт взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги с таким опытом имеют более высокий уровень психологической и профессиональной готовности, показывают большую осведомленность в вопросах инклюзивного образования, отмечают необходимость, в первую очередь, психологической поддержки в процессе инклюзии.

Summary

Modern Russian society is aimed at humanization of social relationships and acceptance the right to quality education for children with special needs. Successful inclusive education is possible on condition that society is ready for it. The purpose of the research is to study psychological and professional readiness of kindergarten teachers for inclusive education. The sample (included 44 kindergarten teachers from Kaliningrad and region) have been explored by the questionnaire. According to the results, kindergarten teachers accept the idea of inclusive education positively and expect that it is the children with special needs who would receive the biggest benefit. Such children get opportunity of both interaction with children's community and socialization. Children's community also get possibility to become more

tolerant, caring and sensitive. Realization of inclusive education causes anxiety and fears, associated with complexity of pedagogical activity, children interaction (risk of aggressive behavior), necessity of special conditions and equipment. Successful inclusion depends on all of these factors. Most kindergarten teachers don't have professional and educational experience for interaction with children who have special needs. Moreover it has been revealed deficiency of psychological and professional readiness for inclusive education. Subjective evaluation of psychological readiness correlates positively with subjective evaluation of professional readiness in the sample. Successful realization of inclusion requires additional professional training and development of system of pedagogical and psychological support for kindergarten teachers. Experience of interaction with children who have special needs is an important factor of psychological and professional readiness of kindergarten teachers for inclusive education. Such kindergarten teachers have higher level of psychological and professional readiness. They are more informed in inclusive education. Psychological support is the most significant for this group of kindergarten teachers in inclusive process.

Библиография *References*

1. Алехина, С.В., Алексеева, М.Н., Агафонова, Е.Л. (2011). Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1, 83-92.
2. Бершедова, Л.И. (2010). Личностные новообразования критических периодов детства. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 12, 148-154.
3. Воробьева, Д.В. (2011). Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. *Актуальные проблемы педагогики и психологии (Часть 1):* Материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 87-92.
4. Ильина, Н.Ф. (2012). Критерии готовности педагога к инновационной деятельности. *Педагогика*. 7, 80-86.
5. Иттерстад, Г. (2011). Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь. *Психологическая наука и образование*. 3, 41-49.
6. Кутепова, Е.Н. (2011). Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики. *Психологическая наука и образование*. 1, 103-119.
7. Ливенцева, Н.А. (2011). Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*. 3, 114-121.
8. Лукьянова, М.И. (2013). Личностно-ориентированное образование и готовность к нему педагога. *Школьные технологии*. 1, 69-75.
9. Самарцева Е.Г. (2012) *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста:* автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Орёл, 24 с.
10. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М., Семенович, М.Л., Дмитриева, Т.П., Аверина, И.Е. (2011). Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу *Психологическая наука и образование*. 1, 51-73.
11. Слюсарева, Е.С. (2011). Содержание готовности педагога к реализации инклюзивного образования. *Педагогическое образование и учительство в*

- условиях реформ современной России: миссия, исторические уроки, факторы эффективности:* Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 147-151.
12. Федорова, Т.А. (2013). Отношение учителей начальной школы к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. *Инновации в науке: Сборник статей по материалам XXVII международной научно-практической конференции 02 декабря 2013 г.* – Новосибирск: Изд-во «СиБАК», 156-162.
 13. Черкасова, С.А. (2012). Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... кандидата психологических наук. М., 240 с.
 14. Яковлева, И.М. (2011) Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: Методология, практика, технологии.* Материалы международной научно-практической конференции. М.: Изд-во МГППУ, 242-243.

**Nesyна
Svetlana**

Docent, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Higher School of Pedagogy, Immanuel Kant Baltic Federal University
Frunze st., 6-18, Kaliningrad, Russia
e-mail: nesyna@mail.ru

**Starovoiт
Nataliya**

Head of Inclusive Education Laboratory, Higher School of Pedagogy, Immanuel Kant Baltic Federal University
Frunze st., 6-18, Kaliningrad, Russia
e-mail: natasunny.star@gmail.com