

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ФЕДОРОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика работы с молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы
д.и.н., профессор
Ковалев А.С.

Научный руководитель
д.и.н., профессор
Ковалев А.С.

Обучающийся
Федорова Н.В.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ С УЧАЩИМИСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	10
1.1. Проблемы становления инклюзивного образования в современном российском обществе.....	10
1.2. Проблема подготовки молодых педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.....	15
1.3. Педагогическое общение и готовность педагогов к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	33
ГЛАВА 2. ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	35
2.1. Анализ готовности к педагогическому общению молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.....	38
2.2. Разработка и реализация программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.....	44
2.3. Анализ результатов программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.....	53
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	65
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование является дискуссионной проблемой, так как требует решения многих задач экономического, организационного, научно-методического и социально-психологического характера. Одним из принципиально важных вопросов является специальная подготовка молодых педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Внедрение инклюзивного подхода в обучении детей в учреждениях общего образования вносит существенные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, ориентирует педагогов на поиск специальных методов в обучении всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей. Нововведения неизбежно приводят к повышению требований к деятельности учителя, расширению его функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых качеств личности.

В 2013 году был составлен профессиональный стандарт педагога, в котором определены трудовые функции современного учителя. Новые профессиональные компетенции педагога связаны с его готовностью принимать и обучать всех детей вне зависимости от их реальных учебных возможностей и особенностей психического и физического здоровья; с готовностью к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; с умением составлять совместно с другими специалистами программы индивидуального развития ребенка; с владением специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу и др.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование (фр. *Inclusif*-включающий в себя, лат. *Include*-закрываю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане

приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено п. 27 ст. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ как доступное образование для всех детей, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка.

В самом общем виде инклюзивное образование определяется как новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования. Согласно мнению С.В. Алехиной, «развитие инклюзивного образования – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом».

В современных нормативно-правовых документах зафиксировано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение

квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»).

Данное условие закономерно предполагает, что педагоги должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, мы видим, что в школы за последние три года стало приходить большое количество детей с ОВЗ различных нозологий, что ставит большие задачи перед педагогическим коллективом. Создание условий для детей с ОВЗ – прямая задача педагогов, что выдвигает к ним большие требования в плане готовности и профессиональной подготовки.

В действительности, большинство педагогов изучали в ВУЗах курс детской психологии и конфликтологии, не зная особенности работы с детьми с особыми возможностями здоровья. Следовательно, задача подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования ложиться на школы.

Важным в создании условий для инклюзивного образования является эффективное педагогическое общение.

Педагогическое общение – профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе [1].

Так как педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и

содержанием их совместной деятельности, то необходимо повышать профессиональный уровень педагогов в данном направлении [2].

Выявленные противоречия определяют проблему исследования, которая предполагает ответ на следующий вопрос: каковы содержание и технология подготовки молодых педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Подготовка молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования: разработать, обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: профессиональная подготовка педагогов.

Предмет исследования: программа профессиональной подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении, что подготовка молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования будет результативной, если:

- выявить основные условия развития педагогического общения на основе результатов эмпирического исследования;
- разработать и реализовать программу подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Рассмотреть готовность молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.
2. Изучить особенности педагогического общения и готовность

педагогов обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

3. Разработать и реализовать программу профессиональной подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

4. Провести анализ результатов программы профессиональной подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. *Эмпирические:* опросники, анкеты.

Методики:

– опросник профессиональных качеств личности, методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров), анкета «Стиль педагогического общения» (Майский, А.Б., Ковалева Е.Г.).

База исследования: педагоги МАОУ Гимназии №14 г. Красноярска в количестве: 40 человек, в возрасте от 22-35 лет.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования по данной проблеме могут использоваться в практике образовательных учреждений.

Теоретико-методологической основой работы послужили:

Осмысление профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию в современных условиях проводится в русле компетентностного подхода, который интегрирует в себе личностно-деятельностный (В. Н. Введенский, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк и др.) и контекстный (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова) подходы.

Один из подходов заключается в освоении педагогами системы

профессиональных знаний, умений, навыков, формировании социально значимых и профессионально важных качеств. Данный подход поддерживается Б.С. Гершунским, В.И. Журавлевым, В.В. Краевским, М.Н. Скаткиным [3]. Причем ученые уточняют, что для профессиональной подготовки учителей необходим не только запас знаний, но и научно-педагогическая составляющая.

Другой подход, которого придерживаются такие исследователи, как В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, О.Н. Никитина, рассматривает процесс подготовки с позиции развития личности самого педагога [1; 15]. Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивно развивающейся образовательной среды будет обеспечена самостоятельность и учебная активность, способность проектировать собственные образовательные пути. Согласно теоретическому подходу исследователей В.А. Сластенина и Л.С. Подымова, подготовка педагога состоит из последовательных этапов: развития творческой индивидуальности учителя, овладения основами методологии научного познания и педагогического исследования, освоения технологии инновационной деятельности, практической работы по введению новшества в педагогический процесс [18].

Мотивационный компонент как совокупность устойчивых потребностей и мотивов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования рассматривали такие авторы как С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова, В. В. Хитрюк, Ю. В. Шумиловская и др.

В.В. Хитрюк инклюзивная готовность определяет как «сложное интегральное субъектное качество личности», основу которого составляют компетенции, способствующие эффективному выполнению педагогом профессиональной деятельности [6]. В исследовании И. Н. Хафизуллиной вводится понятие «инклюзивная компетентность», которое определяется автором как интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные

педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей детей.

Ряд научных исследований рассматривает готовность педагога к инклюзивному образованию с позиции компетентного подхода (Т. Г. Зубарева, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.).

Анализ научных работ, посвященных исследованию профессиональной готовности педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного обучения детей, показывает, что исследователи в зависимости от указанных теоретических подходов, определяют ее по-разному.

С позиции личностного подхода готовность педагога к инклюзивному образованию детей определяют не только по наличию специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умений использовать в образовательном процессе различных способов и приемов работы с ними, но и «сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности».

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ С УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Проблемы становления инклюзивного образования в современном российском обществе

Понятие инклюзивного образования для отечественной педагогики не является абсолютно новым. Теория и практика проблемного обучения разработана в российской педагогике достаточно широко. Концепция этого направления в отечественной педагогике основывается на исследованиях С.Я. Рубинштейна, теория и практика проблемного обучения изложены в работах А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова.

К формированию основных умений и навыков в инклюзивном классе используется подход, сфокусированный на ребёнке, а не на взрослом, где самыми важными будут потребности, а также на нужды каждого конкретного ребёнка, с особенностями или без них, а не профессиональные установки и стереотипы учителя. Это использование индивидуальных программ обучения, сотрудничество и работа в команде, как для учителей, так и для учеников [1].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей без исключения, ценить и уважать различия.

Одним из основных принципов инклюзивного образования является раннее вмешательство и интеграция детей с особыми нуждами в массовые дошкольные и школьные учреждения. И это очень важно не только для самого ребенка, но и для общества в целом. Раннее развитие, обучение, сохранение и укрепление здоровья, социальная защищённость и предоставление равных возможностей влияет на экономический рост. Практика многих стран показала, что инвестиции в раннее детство и развитие дадут обществу большие преимущества, так как подготовленный и адаптированный ребёнок будет намного успешнее того, кто не посещал образовательные учреждения.

С осени 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». Разработана концепция интегрированного обучения и воспитания с опорой на «российский фактор».

Тем не менее, муниципальная система образования как объект для внедрения инклюзивного образования до последнего времени была вне поля зрения специалистов, которые уделяли основное внимание изучению государственной региональной системы или затрагивали уровень образовательного учреждения. Вследствие этого субрегиональный уровень организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями копировал формы организации и управления, сложившиеся на более высоких уровнях образовательных систем.

Однако именно на субрегиональном уровне возникает первичная общественная потребность в организации доступного образования детям с особыми образовательными потребностями, что, в свою очередь, ставит перед муниципальными органами образования задачу, направленную на удовлетворение данных потребностей. Создание условий для их полного удовлетворения в системе общего образования становится реальностью в отдельных муниципальных объединениях и представляет собой больше исключение, чем правило [1, с.112].

Система муниципального управления, как и вся система местного

самоуправления, находится в современной России на стадии становления, в связи с этим требуют инновации все её системы, включая образовательную.

Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы является важным социальным аспектом в развитии муниципалитета в целом: соблюдение прав детей с особыми возможностями здоровья, расширение межведомственного взаимодействия, формирование доступного образования для всех участников образовательного процесса.

Инклюзия – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь.

Инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, которые позволят каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни.

При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата.

Инклюзивное образование – процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общую образовательную среду. Инклюзивное образование соответствует социальной модели понимания инвалидности, подразумевая гибкость образовательной системы и возможность подстроить ее под конкретного ребенка.

Детьми с особыми образовательными потребностями считаются дети, которым по тем или иным причинам необходимы дополнительные условия для комфортного обучения. К этой категории могут быть причислены как дети с инвалидностью, так и дети, принадлежащие к иной культурной среде или говорящие на другом языке, дети с отклонением в поведении.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей здоровья, законодательно закреплено в Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года.

В части 27 статьи 2 Федерального закона №273 – ФЗ дано определение инклюзивного образования как обеспечения равного доступа к образованию

для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении, начиная с дошкольного учреждения и заканчивая высшими учебными заведениями. При этом они по-прежнему могут получить образование и в специализированных учреждениях.

Основная задача в этом направлении сформулирована Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «Мы просто обязаны, - подчеркнул премьер-министр, - создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества».

Эту же задачу ставит перед нами проектная инициатива «Наша новая школа», которая была принята 4 февраля 2010 года.

Сегодня насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (9% всей детской популяции), из них около 730 тыс. составляют дети с инвалидностью. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории детей. При этом более 91 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их перемещение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам.

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психофизического развития в специальных учреждениях 1-8 видов.
2. Интегрированное обучение детей в специальных классах в общеобразовательных учреждениях.
3. Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными

потребностями обучаются в классе вместе с нормативно развивающимися детьми.

На сегодняшний день система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге серьезных и неизбежных изменений. Но в реальности образовательная интеграция в России реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной политики.

Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов».

Таким образом, на сегодняшний день отечественная система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге серьезных и неизбежных изменений. Но в реальности образовательная интеграция в России реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной политики.

1.2. Проблема подготовки молодых педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Анализ тенденций развития образовательной инклюзии и структурных компонентов готовности педагогов, способных реализовать инклюзивный подход, позволяет вносить изменения в систему непрерывной профессиональной подготовки педагогов с учетом выявленных проблем.

Профессиональная подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является динамичной системой с относительной автономией составляющих ее субъектов. Определение сущности профессиональной подготовки предполагает раскрытие ее структуры, рассмотрение и анализ закономерных связей между компонентами процесса подготовки, выявление их специфики и распределение функций.

Важную роль в системе подготовки практикующих педагогов отводится повышению квалификации учителей. Для достижения успешности профессиональной подготовки необходимы новые педагогические модели, отражающие современные требования к уровню готовности педагога, реализующего инклюзивную практику.

Основными структурными компонентами профессиональной подготовки педагогов (взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность) выступают целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Целевой компонент профессиональной подготовки предполагает единство основной цели и комплекса задач, направленных на достижение поставленной цели. Целью разработки модели является подготовка педагога к работе в условиях реализации инклюзивного образования.

Основными функциями подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей являются: образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая.

Образовательная функция профессиональной подготовки выражает ее направленность на овладение педагогами знанием основ общей и специальной педагогики и психологии, формирование у них системы аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений и навыков.

Воспитательная функция профессиональной подготовки показывает ее позитивное влияние на формирование профессионально-значимых качеств личности педагога, потребности к самосовершенствованию, повышение мотивации педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования.

В процессе овладения теоретическими знаниями и практическими умениями у педагогов формируется ценностное отношение к инклюзии, потребность в обогащении системы специальных компетенций, ответственное отношение к педагогической деятельности и результатам своего труда.

Развивающая функция педагогической подготовки заключается в том, что овладение специальными знаниями и умениями в области инклюзивного образования позволяет развивать профессиональное мышление и педагогические способности, необходимые для осуществления инклюзивного подхода к обучению детей с ОВЗ.

Интегрирующая функция обусловлена необходимостью обеспечения междисциплинарного подхода к решению педагогами проблем при организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Интегрирующая функция подготовки заключается в овладении педагогами специальными и психолого - педагогическими аспектами профессиональной деятельности.

Все названные компоненты и функции находятся в единстве и взаимосвязи. Только в своей совокупности они обуславливают эффективность развития системы подготовки педагогов к инклюзивному

образованию детей.

Таким образом, разработанная на основе компетентного подхода модель профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию представляет собой процесс, обеспечивающий формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов готовности, проявляющихся в виде комплекса профессиональных и социально-личностных компетенций.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование.

В условиях современного инклюзивного образования педагог должен участвовать в решении ряда специфических задач, в том числе:

- создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения самого процесса инклюзивного образования посредством взаимодействия диагностико-консультативного, лечебно-профилактического, коррекционно-развивающего, социально-трудового направлений в данной деятельности;
- преодоление негативных эмоционально-личностных особенностей сферы посредством включения детей в успешную деятельность;
- мотивация на основе личной заинтересованности ребенка и посредством осознанного отношения к позитивной деятельности;
- достижение детей с особыми образовательными потребностями в социально-трудовой адаптации;

- изменение сознания общества в отношении детей с особенностями в развитии.

Традиционное образование специалистов в педагогических вузах России включает направления общей и специальной (коррекционной) педагогики. Соответственно, до недавнего времени функционировали два вида школ: общеобразовательные и коррекционные.

Педагоги, работающие с общим контингентом детей, при внедрении инклюзивного образования сталкиваются с дефицитом профессиональных знаний в плане организации учебного процесса, личного эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ, налаживания позитивного микроклимата в детском коллективе.

Для того чтобы подготовить педагогов к работе в условиях инклюзии необходимо рассмотреть опыт становления инклюзивного образования за рубежом и в России.

В своих исследованиях Самарцева Е.Г. разделяет личностно-смысловой компонент, который представляет собой отрефлексированную установку и направленность на мотивацию личности педагога в вопросах принятия идеологии инклюзивного образования, который, по сути, показывает содержание мотивационного компонента.

По мнению О. С. Кузьминой, особо нужно обратить внимание в структуре готовности педагогов умению отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также прогнозировать процесс обучения совместно детей с нормальным и нарушенным развитием. Это умение показывает содержание деятельностного компонента готовности, технологического компонента готовности, операционально-действенного компонента готовности.

Помимо указанных компонентов в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию И. Н. Хафизуллина выделяет рефлексивный компонент, который говорит о том, что есть способности к рефлексии в своей

профессиональной деятельности при организации инклюзивного обучения.

В современном образовании в основу модели инклюзивного образования положена генеральная идея о равных правах на образование детей не зависимо от их физических, интеллектуальных, психических, языковых и иных особенностей.

Несмотря на то, что признание равных прав на образование и включение в единую социальную среду определило генеральные основы развития образования в мире, многие практические вопросы создания инклюзивных образовательных учреждений нам ещё только предстоит решить. Связано это с тем, что на протяжении длительного времени в подавляющем большинстве стран мира доминировало представление о необходимости дифференцированного подхода к образованию, предполагавшего, во-первых, отдельное обучение детей здоровых и имеющих различные отклонения в развитии, а во-вторых, – спецификацию обучения в зависимости от первичного нарушения.

Анализ статистических данных свидетельствует не только и не столько о фактически существующих особых потребностях, сколько об их выявляемости и способности образовательных учреждений реагировать на эти потребности. Каждый ребёнок индивидуален и то, насколько система образования в целом готова откликнуться и оказать помощь в решении различных его проблем, и есть показатель качества и эффективности образования.

Всегда образование является органической частью всех сложных исторических процессов, которые касаются функционирования и развития культуры страны в целом.

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает разработку теоретических моделей, наиболее полно отражающих содержание и характер помощи детям с ограниченными возможностями в условиях

конкретного образовательного комплекса.

Важность этой задачи в настоящее время объясняется наблюдающейся тенденцией к увеличению числа детей, имеющих различные нарушения физического и нервно-психического здоровья. По данным Министерства здравоохранения и социального развития, численность детей-инвалидов в России составляет более 543 тысяч человек [2].

Современные педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей. Успешно работать с детьми, имеющими нарушения развития, не могут люди, не получившие специальное дефектологическое образование.

Учитывая, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Для того, чтобы вырастить компетентные молодые педагогические кадры необходимо знать, что в основу инклюзивного образования положена идеология, которая обосновывает равное отношение ко всем обучающимся, но при создании специальных условий для тех, кто имеет особые образовательные потребности.

К таким условиям относится обеспечение индивидуализированной поддержки инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лица с ОВЗ), которое сформулировано как одно из непреложных условий инклюзивного образования в основополагающих международных и российских нормативных документах.

Так, Конвенция о правах инвалидов, принятая Резолюцией Генеральной

Ассамблеи 13 декабря 2006 года, гласит о необходимости разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности инвалидов; получения внутри системы образования требуемой поддержки для облегчения их эффективного обучения; принятия эффективных мер по организации поддержки в обстановке, максимально способствующей освоению ими знаний и социальному развитию. Этот принцип относится ко всем уровням образования, в том числе и профессиональному. В статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ» [8].

Аналогичные требования содержатся в статье 19 Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». «Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых есть специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Органы государственной власти и организации, осуществляющие образовательную деятельность, оказывают психолого-педагогическую поддержку при получении инвалидами образования» [9].

Сегодня общие принципы и методы такой индивидуализированной поддержки, получившей название «сопровождение», достаточно полно разработаны не только на уровне общего образования, но и на уровне профессионального образования. В своих общих подходах они имеют единый характер. Это системный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития обучающегося; равнозначность программ помощи в проблемной ситуации и

программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций; гарантия непрерывного сопровождения развития обучающегося в образовательном процессе. Специалисты системы сопровождения во всех проблемных ситуациях находятся на стороне обучающегося, защищая его интересы и права.

Так, Е.И. Казакова говорит, что сопровождение это особый способ помощи ребенка в преодолении важных проблем в развитии, особенность которого в том, чтобы научить ученика решать проблемы самостоятельно, и отмечает, что это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии [2].

Сегодня система сопровождения профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ достаточно структурирована и регламентирована [6].

Минобрнауки России показывает образовательным учреждениям профессионального образования на важность при обучении инвалидов и лиц с ОВЗ осуществлять для них полное сопровождение в точном соответствии с рекомендациями экспертизы медико-социальной службы или ПМПК. Данное сопровождение направлено на контроль учебы обучающегося инвалида или обучающегося с ОВЗ в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения.

Организационно-педагогическое сопровождение может состоять из:

- контроль присутствия на занятиях; помощь в организации ребенком самостоятельной работы, в том числе, когда он болеет;
- организацию индивидуальных консультаций для обучающихся, которые длительно отсутствуют;
- контроль аттестации детей, сдачи ими экзаменов, зачетов, а также ликвидации существующей академических задолженностей;
- коррекцию взаимодействия «преподаватель – обучающийся инвалид» или «преподаватель – обучающийся с ОВЗ» в учебном процессе;
- консультирование преподавателей и сотрудников по

психофизическим особенностям обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, коррекцию ситуаций затруднений;

– инструктажи и семинары для преподавателей, методистов и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации. Оно направлено на изучение, развитие и коррекцию личности обучающегося, его профессиональное становление.

Педагоги при работе с детьми с ОВЗ должны также осуществлять сопровождение детей, так как это непрерывный процесс направленный на создание оптимальных условий для социализации и развития данной категории учеников.

Аналогичные поручения содержатся в проекте плана мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве, разработанного по поручению заместителя председателя правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец.

Приведенное понимание процесса сопровождения и его значимость в плане реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ приводит к актуальности постановки вопроса по разработке теоретических и практических аспектов определения оптимально необходимого состава, задач и направлений деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональной образовательной организации.

Можно выделить следующие общие принципы деятельности педагогов в инклюзивном образовании [5]:

– принцип адекватности содержания и форм сопровождения целевым установкам и условиям профессионально-образовательной деятельности

инвалидов и лиц с ОВЗ;

– принцип непрерывности и комплексности процесса сопровождения обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ в рамках инклюзивного образовательного процесса;

– принцип опоры на собственную целенаправленную активность инвалидов и лиц с ОВЗ в профессионально-образовательной сфере; на научение их самостоятельно преодолевать трудности, на повышение их ответственности за становление полноценными субъектами собственной профессиональной и социальной жизни;

– принцип индивидуализированности и направленности сопровождения на дифференцированный подход к обучающимся инвалидам и обучающимся с ОВЗ в соответствии с видом нарушений их здоровья;

– принцип направленности на всестороннюю социальную реабилитацию инвалидов и лиц с ОВЗ, осуществления сопровождения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ во взаимосвязи с их профессиональной, психологической, социальной, медицинской и технической реабилитацией;

– принцип координированности действий специалистов сопровождения, административного, преподавательского состава в школе и осуществления межведомственного взаимодействия с другими организациями, принимающими участие в сопровождении обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;

– принцип защиты прав и интересов инвалидов и лиц с ОВЗ, учета мнения их родителей (законных представителей), помощи семье.

Рассмотрев различные литературные источники, мы увидели, что в своих работах все авторы отмечают, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:

– представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

– знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

– знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

Но одним из ключевых умений отмечается умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством.

Следовательно, для молодых педагогов одним из дефицитов является эффективное педагогическое общение.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что педагоги, работающие с общим контингентом детей, при внедрении инклюзивного образования сталкиваются с дефицитом профессиональных знаний в плане организации учебного процесса, личного эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ, налаживания позитивного микроклимата в детском коллективе. Следовательно, для подготовки педагога к работе с детьми в условиях инклюзивного образования необходимо подробно рассмотреть феномен педагогического общения и способы его развития у молодых педагогов.

1.3. Педагогическое общение и готовность педагогов к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья

Педагогическое общение – это специфическая форма общения, которая имеет свои особенности, но подчиняется общим психологическим закономерностям, с присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение – это совокупность средств и методов,

которое обеспечивает реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с учениками преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, зависит от умения слушать, понимать ребенка, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты.

Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Можно выделить шесть основных стилей руководства преподавателем учащихся:

– авторитарный, когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учеников, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к учащимся

требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

– авторитарный стиль руководства допускает возможность для учеников участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

– демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений детей, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;

– игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учеников, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

– попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой детей либо идет на поводу их желаний;

– непоследовательный, алогичный стиль – это когда преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с учениками, к появлению конфликтных ситуаций.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель 1– это «Сократ». Учитель про которых говорят, что он любителя споров и дискуссий, и намеренно их провоцирует на занятиях. Ему свойственно индивидуализм, а также несистематичность в процессе обучения из-за постоянной конфронтации с учащимися, которые усиливают защиту собственные позиции учатся их ежедневно отстаивать.

Модель 2 – «Руководитель групповой дискуссии». Основным в учебно-воспитательном процессе он считает достижение полного согласия и установления взаимопонимания между учениками, отводит себе роль посредника, который ищет демократическое согласие, которое важнее результатов дискуссии.

Модель 3 – «Мастер». Учитель всегда выступает образцом для подражания, который подлежит безусловному копированию и не столько в процессе обучения, как в отношениях к жизни вообще.

Модель 4 – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель 5 – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель 6 – «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное это конечный результат, победа.

Модель 7 – «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Тален М. специально указывает на основание, заложенное в

типологизацию, а именно выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей детей.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

- Модель диктаторская «Монблан» – преподаватель как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые – лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых.

- Модель неконтактная («Китайская стена») – близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения.

В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к детям.

Следствие: слабое взаимодействие с детьми, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

- Модель дифференцированного внимания «Локатор» основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения детей с фронтальным подходом.

Нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель - коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

- Модель гипорефлексная «Тетерев» – заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

- Модель гиперрефлексная «Гамлет» противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых, принимая на свой счет. Такой преподаватель подобен оголенному нерву.

Обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у учеников, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

- Модель негибкого реагирования «Робот» взаимоотношения

преподавателя с детьми строятся по жесткой программе, в которой четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние учеников, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

- Модель авторитарная «Я - сам» – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

- Модель активного взаимодействия «Союз» преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что наиболее эффективно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования нам позволяет демократический стиль общения, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности учеников, личный опыт, специфику их потребностей и возможностей.

Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед детьми, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. Этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самоосознания, способный к постоянному самоанализу своего поведения и адекватной самооценке и обладающий толерантным отношением к детям с ОВЗ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе работы мы рассмотрели проблемы становления инклюзивного образования в современном российском обществе и выяснили, что понятие инклюзивного образования для отечественной педагогики не является абсолютно новым. Но инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, которые позволят каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни. Реализация в России инклюзивного образования ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

На сегодняшний день отечественная система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге серьезных и неизбежных изменений. Но в реальности образовательная интеграция в России реализуется в основном методом экстраполяции.

Для реализации инклюзивного образования необходимо изучить проблему подготовки молодых педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Профессиональная подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является динамичной системой с относительной автономией составляющих ее субъектов. Одним из ключевых умений является умение реализовать различные способы педагогического общения с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством.

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям. Наиболее эффективно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования позволяет демократический стиль общения, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности учеников, их личный опыт, специфику их потребностей и

ВОЗМОЖНОСТЕЙ.

ГЛАВА 2. ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эмпирическое исследование проводилось в МАОУ Гимназия №14 «Управления, экономики и права» г. Красноярска среди молодых педагогов. В исследовании приняли участие 40 специалистов, отработавших менее 6 лет в общеобразовательном учреждении. Исследование проходило в период с февраля по июнь 2017г.

Цель исследования: разработать программу подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования, опираясь на результаты исследования.

В соответствии с целью исследования и для проверки поставленной гипотезы были выделены следующие исследовательские задачи:

1. Подобрать методики для исследования педагогического общения молодых специалистов в условиях инклюзивного образования.
2. Провести диагностическое исследование педагогического общения молодых педагогов гимназии №14.
3. Разработать и апробировать программу подготовки к педагогическому общению молодых специалистов в условиях инклюзивного образования.
4. Провести анализ эффективности разработанной программы посредством повторной диагностики педагогического общения молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.

Исследовательская работа проходила в три этапа:

I этап – исследование уровня готовности к педагогическому общению молодых специалистов в условиях инклюзивного образования. Готовность молодых специалистов к педагогическому общению определялась при помощи следующих методик: опросник профессиональных качеств личности,

методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров), анкета «Стиль педагогического общения».

II этап – формирующий, который направлен на разработку и реализацию программы подготовки к педагогическому общению молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.

III этап – контрольный, где проходил анализ эффективности использования программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению, посредством определение изменений, которые произошли после проведения специально организованных мероприятий.

Для определения эффективности было осуществлено повторное диагностическое исследование и проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Ниже представлены использованные методики.

Опросник профессиональных качеств личности (Приложение А)

Существует огромное количество критериев и оснований типизации педагогов. Одни учителя добиваются успеха, находя для себя совершенно различные области деятельности: один становится другом и советчиком молодежи, другой, способствует развитию независимого и смелого мышления у выдающихся учащихся, а ещё кто-то помогает слабым учащимся устранить причины их недостатков. Нельзя сказать, что какая-то из этих сфер деятельности лучше другой, все они необходимы.

В результате диагностики мы можем увидеть, насколько развиты в личности педагога следующие качества: общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения, которые оцениваются по уровням: низкий, средний, высокий.

Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности
(Ю.А. Макаров) (Приложение Б)

В результате диагностики мы узнаем предполагаемое распределение педагогов по уровням выраженности толерантных установок характеризует

именно профессиональную педагогическую среду.

Показатель очень низкий говорит о том, что профессия педагога противопоказана человеку. Ему следует заняться другим видом деятельности, где он будет более успешен, эффективен, позитивно принят окружающими.

Низкий уровень профессиональной педагогической толерантности говорит о недостаточном позитивномприятии детей и сослуживцев.

Средний уровень положительно коррелирует, согласно данным исследования, с высокой экспертной оценкой деятельности педагога со стороны сослуживцев, администрации, учащихся и родителей.

Если мы получаем высокие результаты, то следует говорить о излишне выраженной толерантности (варианте интолерантности). При этом высокий уровень опять же позволяет сделать заключение о крайне сложном осуществлении педагогической практики из-за саморазрушительного характера максимально выраженных толерантных установок педагога.

Анкета «Стиль педагогического общения»(Майский, А.Б., Ковалева Е.Г.) (Приложение В)

Данная анкета направлена на выявление собственного уровня развития профессионально-личностных качеств и стиль педагогического общения по следующим параметрам:

- восприятие отношения ребенка к учителю;
- выбор профессионального воздействия;
- реакция на удачное, успешное действие ребенка;
- реакция на ошибку;
- Включенность в деятельность детей;
- отношение к чувствам детей;
- отношение к сотрудничеству с детьми;
- восприятие активности детей;
- учет потребностей детей;
- отношение к детям в целом;

Учитель может сравнить свои значения со средними и высокими параметрами, и в дальнейшем это знание о себе должно послужить основой для работы педагога.

Все педагоги прошли диагностику, ответили на вопросы, результаты которых были сведены в общие таблицы.

2.1. Анализ готовности молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования

Рассмотрим результаты диагностики готовности к педагогическому общению молодых педагогов Гимназии №14 по опроснику профессиональных качеств личности (таблица. 1, рис. 1).

Таблица 1

Результаты исследования профессиональных качеств личности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

№ п/п	Профессиональные качества личности молодых педагогов	Кол-во педагогов, чел.	%
1	общительность	22	55
2	организованность	29	72
3	направленность на предмет	35	87
4	интеллигентность	31	77
5	мотивация одобрения	24	60

Как мы видим из результатов диагностики, наиболее выраженный показатель для молодых специалистов – это направленность на предмет и интеллигентность, что может быть связано с тем, что любой специалист в период профессионального становления много времени уделяет содержанию предмета и внешнему общению с окружающими. Наименее выражен критерий общительности и мотивации одобрения, что является проблемой в условиях инклюзивного образования. Более наглядно полученные данные

можно рассмотреть на рис. 1.

Таким образом, мы видим, что необходимо систематически проводить работу с молодыми педагогами для повышения уровня педагогического общения с коллегами, учениками и родителями, так как для работы с детским коллективом такие показатели как общительность становятся очень важными. Важно не забывать и про повышение мотивации посредством одобрение и поощрение учащихся, которое в первые годы работы сформировано не у всех молодых специалистов, а для детей с ОВЗ имеет важное значение в период образовательного процесса.

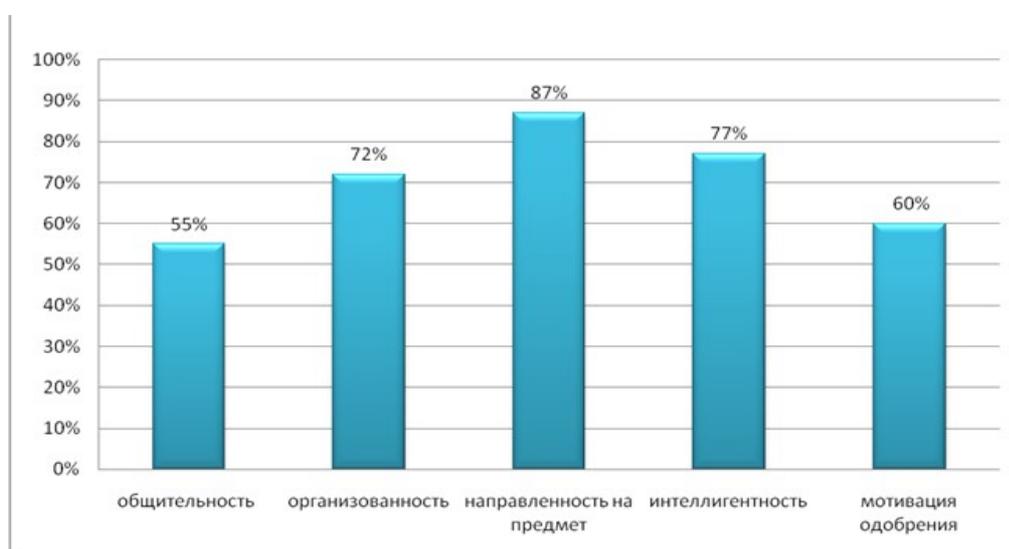


Рис. 1. Результаты исследования профессиональных качеств личности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

Далее рассмотрим результаты диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров) (таблица 2 и рис. 2).

Результаты анализа данных опросника педагогической толерантности в
условиях инклюзивного образования

№ п/п	Уровень толерантности	Кол-во педагогов, чел.	%
1	очень низкий	1	2,5
2	низкий	2	5
3	средний	33	82,5
4	высокий	4	10

Как следует из результатов, представленных в таблице 2, большая часть молодых педагогов, 82,5%, имеет средний уровень толерантности, тем не менее, 7,5% педагогов имеют низкий уровень толерантности в работе.

Тревожной является и категория с повышенным уровнем толерантности 10%, так как это может привести к эмоциональному выгоранию педагогов. С данной категорией молодых специалистов необходимо работать над самоконтролем и эмпатией.

Более наглядно мы можем увидеть результаты на рис. 2.

Рис. 2. Результаты диагностики уровня толерантности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

По результатам диагностики часть педагогов проявляет низкий уровень толерантности, а для инклюзивного образования важным является создание

благоприятного климата и ситуации принятия детей с особыми возможностями здоровья.

Задача педагога во время образовательного процесса проявлять доброжелательное отношение ко всем детям, создать ситуацию доверия и взаимоподдержки между нормативно развивающимися учащимися и детьми с ОВЗ. Выполнить эту задачу молодой педагог сможет только обладая достаточно высоким уровнем личного толерантного отношения к детям.

Следующая методика, которую мы применили в исследовании педагогического общения молодых педагогов это анкета «Стиль педагогического общения» (Майский, А.Б., Ковалева Е.Г.) (таблица 3).

Таблица 3

Результаты исследования стиля педагогического общения молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

Критерий	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во педагогов, чел.	%	Кол-во педагогов, чел.	%	Кол-во педагогов, чел.	%
1	2	3	4	5	6	7
восприятие отношения ребенка к учителю	4	10	29	72,5	7	17,5
реакция на удачное, успешное действие ребенка	14	35	20	50	6	15
реакция на ошибку	10	25	19	47,5	11	27,5
контроль включенности в деятельность детей	8	20	25	62,5	7	17,5
отношение к чувствам детей	9	22,5	25	62,5	6	15
отношение к сотрудничеству с детьми	11	27,5	21	52,5	8	20

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

восприятие активности детей	9	22,5	23	57,5	8	20
учет потребностей детей	10	25	24	60	6	15

Как мы видим из результатов анкетирования, около 25% опрошенных молодых специалистов показывают высокий уровень отношения к чувствам детей, учитывают их особенности и потребности, реагируют на ошибки и удачи на уроке. Данная категория педагогов сможет успешно работать в условиях инклюзивного образования, сможет учесть все особенности детей с ОВЗ, так как обладает демократическим стилем педагогического общения.

Категория молодых специалистов, около 20% показали низкий уровень педагогического общения с детьми, так как не учитывают их особенности, не реагируют на деятельность учеников во время урока, а, следовательно, обладают авторитарным стилем педагогического общения, что не позволит создать психологически комфортную атмосферу в работе с детьми на уроке. Авторитарный стиль педагогического общения не предусматривает учет особенностей детей, что является необходимым в условиях инклюзивного образования.

Более наглядно мы можем увидеть результаты на рис. 3.

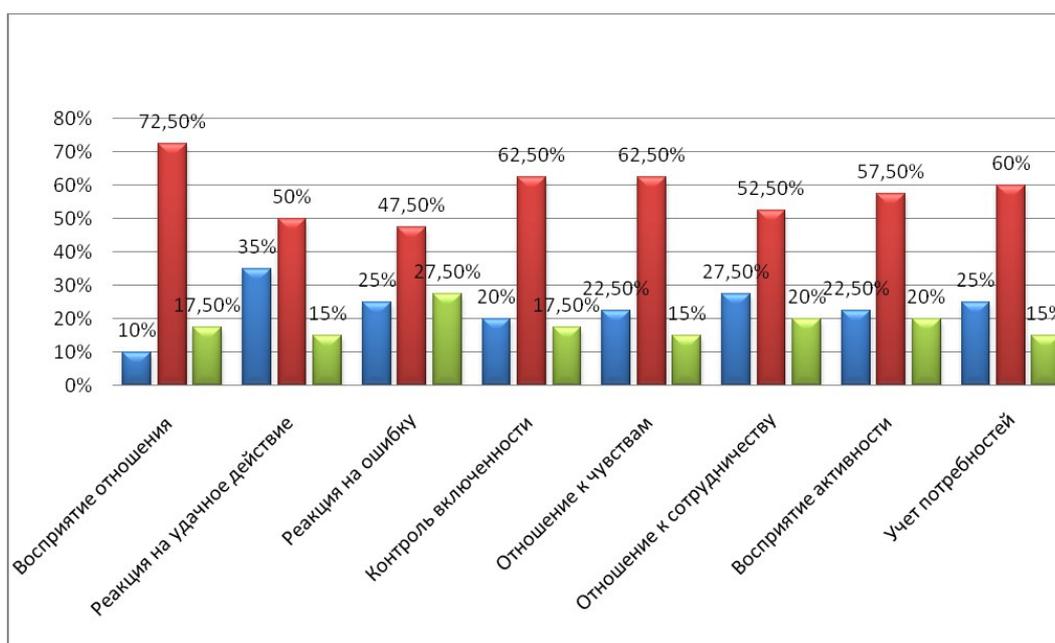


Рис. 3 Результаты диагностики стиля педагогического общения в условиях инклюзивного образования

Таким образом, в результате диагностики мы выяснили, что демократическим стилем педагогического общения владеет третья часть молодых специалистов, 20% имеют авторитарный стиль общения, а остальные смешанный.

Молодые педагоги нацелены на предмет и соответствие требованиям, предъявляемым к педагогам, и мало обращают внимание на потребности детей, их особенности, а также малое значение придают общению с детьми.

Важно объяснить, научить молодых специалистов быть ориентированными на потребности детей, уметь взаимодействовать с каждым ребенком для создания комфортного микроклимата, доверительных отношений.

Исходя из полученных результатов всех трех методик, мы видим, что с молодыми специалистами требуется специально организованная методическая работа по повышению уровня толерантности, улучшения общения с учащимися для организации инклюзивного образования.

2.2 Разработка и реализация программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования

В международной практике и частично в российской образовательной системе уже имеется достаточно богатый опыт обучения детей в инклюзивных школах. Знакомство с ним позволяет профессиональному сообществу освоить накопленные знания и применить в ходе своей деятельности.

Школа становится одним из важнейших социальных институтов,

осуществляющих социальную и правовую защиту обучающихся с ОВЗ, обеспечивающих активное развитие личности.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования ко всем работникам школы, что нашло отражение и в новом профессиональном стандарте педагога. Впервые в профессиональном стандарте в деятельности педагога выделены умения и навыки, направленные на работу с особой категорией детей. Учитель должен уметь использовать «специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, применять на практике психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с учащимися, создавать позитивный психологический климат в группе, условия для доброжелательных отношений между детьми»

Поэтому особенно актуальным становится вопрос получения педагогом специальной подготовки, связанной с формированием его готовности к созданию специальных условий для детей, их воспитания и обучения. Для создания необходимых условий детям с ОВЗ педагог должен обладать высоким уровнем педагогического общения.

Таким образом, приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе становится повышение уровня педагогического общения педагогов, которое должно строиться с учетом психофизиологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, отбора методов и технологий образования и с учетом возможностей обучающихся с ОВЗ.

На первом этапе повышения квалификации педагог, прежде всего, осознает, что в одном коллективе будут учиться различные категории детей и каждый ребёнок должен чувствовать себя комфортно.

В результате диагностики наших молодых педагогов мы выявили следующие дефициты:

- слабо выражен критерий общительности и мотивации одобрения, что является проблемой в условиях инклюзивного образования;
- есть категория педагогов, у которых очень слабо и сильно выражен уровень толерантного отношения к детям с ОВЗ;
- более половины молодых педагогов показали средний уровень педагогического общения;
- около 20% показали низкий уровень педагогического общения с детьми, а, следовательно, они не учитывают их особенности, не реагируют на деятельность учеников во время урока.

Учитывая данные дефициты молодых педагогов, нами были выделены принципиальные задачи образовательной программы подготовки педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования:

- формирование системы знаний об особенностях психофизического развития детей с особыми образовательными потребностями;
- формирование системы знаний о цели, задачах, содержании и технологиях инклюзивного образования;
- формирование практических умений, связанных с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка в сфере инклюзивного образования;
- формирование позитивной установки на взаимодействие с субъектами инклюзивного образования;
- повышение уровня педагогического общения, направленное на развитие субъектной позиции как главного новообразования в структуре профессиональной компетентности педагога в сфере инклюзивного образования.

Для изменения стереотипов, а далее и профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами

инклюзивных школ позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

Таким образом, для организации системной работы можно обозначить следующие направления деятельности:

1. Поддержка со стороны администрации школы.

Большая часть исследователей в области инклюзивного образования указывают, что главная роль в развитии и формировании инклюзивной практики в школе принадлежит директору и администрации школы. Вся поддержка начинается с администрации школы, которая служит образцом в отношении введения инклюзивной практики в школе.

Руководство школы определяет приоритеты в работе учителей, оно ставит цели в распределении времени и ресурсов учителей, работающих с учениками с ОВЗ. Принципы, негласно и гласно транслируемые руководством, могут стать основой для развития культурных навыков поведения в инклюзивных классах, практики совместного обучения, коллективной поддержки.

Школьное руководство является «носителем видения» относительно осуществления инклюзивной практики, что является основой позитивного результата для всех учеников и роста качества работы учителей.

Руководителям школ предлагаются следующие управленческие инструменты: планирование времени работы учителей в инклюзивных классах, регулирование количества учащихся в классе, дополнительная подготовка учителей.

Администрация школы также должна проводить систематическую работу над формированием толерантного отношения к детям с ОВЗ и развитие педагогического общения за счет привлечения в школу специалистов посредством сетевого взаимодействия, педагогов-стажистов, а также на личном примере.

2. Повышение квалификации молодых педагогов в области

инклюзивного образования.

В соответствии с перспективным планом повышения квалификации молодых педагогов, все специалисты, работающие с детьми с ОВЗ должны пройти курсовую подготовку или программы переквалификации.

Важным является привлечение специалистов ВУЗов, методических центров для проведения мастер-классов молодым специалистам, а также участие их в выездных мероприятиях для получения опыта организации обучения детей с ОВЗ, эффективного педагогического общения, что поможет больше узнать об особенностях детей различных нозологий.

3. Сотрудничество педагогов в условиях инклюзивного образования

Сотрудничество между членами педагогического коллектива, включая учителей общего образования, педагогов специального образования, администрацию и команду сопровождения, как в школе, так и за ее пределами, имеет решающее значение для успеха инклюзии. Сотрудничество состоит в делегировании полномочий и позиций с сохранением общей модели принятия решений.

Для обеспечения сотрудничества необходимо сформировать различные каналы коммуникации (например, журнал контактов, регулярные встречи персонала) между всеми сторонами, задействованными в процессе инклюзии.

Создание единого информационного поля между всеми участниками, организующими инклюзивное образование, поможет лучше узнать особенности и потребности конкретных детей, эффективные формы работы с ними, поможет прочувствовать потребности в создании специальных условий для них, выстроить эффективное педагогическое общение с детьми и родителями.

4. Профессиональное сопровождение молодых педагогов специалистами

Большинство молодых учителей в системе общего образования отмечают необходимость в специальных тренингах под руководством

профессионалов в области инклюзии. Цель тренингов – сформировать у участников понимание потребностей учеников в инклюзивных классах, развить толерантное отношение к ним, повысить уровень педагогического общения с детьми с ОВЗ. Следовательно, другие профессионалы, такие как социальные работники, психологи, дефектологи и логопеды, медсестры и тьюторы могут и должны выступать в качестве ресурса поддержки. Данные специалисты могут взаимодействовать с учителями, администраторами и всеми, кто заинтересован в помощи ученикам с ОВЗ.

Отсутствие поддержки со стороны коллег значительно увеличивает уровень стресса у молодых учителей и ухудшает обеспечение потребностей учеников. Поддержка учителей может осуществляться коррекционными педагогами и дефектологами, имеющими подготовку и опыт в области инклюзивного образования. Также к такой поддержке может быть отнесено соучительство в инклюзивных классах и проведение совещаний с командой всех общих и специальных педагогов.

Все успешные в инклюзивной практике учителя значительно чаще вовлечены в сотрудничество с коллегами со специальным образованием в области инклюзии. Логопеды, поведенческие терапевты и психологи тоже относятся к профессионалам, способным оказывать помощь молодым учителям. Молодые учителя должны иметь возможность обращаться ко всем задействованным в инклюзивном процессе специалистам, для этого необходимо:

- организовать тренинговые занятия для молодых учителей и ключевых участников образовательного сообщества по овладению инклюзивными техниками, формами эффективного педагогического общения, которые можно использовать для преподавания ученикам всех нозологий;

- сделать общепринятой практику повышения осведомленности об инклюзивном образовании в школе;

- встроить в программы обучения всех учителей блок знаний об

инклюзивном образовании;

– организовывать встречи учителей со взрослыми людьми с инвалидностью с целью расширения знаний учителей об их потребностях, повышения толерантного отношения к людям с особыми возможностями.

Учитывая все вышеперечисленные направления, мы сформировали программу по профессиональной подготовке педагогов в условиях инклюзивного образования:

Таблица 4

Программа подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования

Название мероприятия	Цель проведения мероприятия	Сроки	Ответственные
1	2	3	4
семинар «Обучение на равных»	повысить информационную компетентность молодых педагогов в вопросах организации инклюзивного образования	февраль 2017	координатор инклюзивного образования, педагог-психолог

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
семинар «Обучение на равных»	повысить информационную компетентность молодых педагогов в вопросах организации инклюзивного образования	февраль 2017	координатор инклюзивного образования, педагог-психолог
мастер-класс «Раз словечко, два словечко...»	научить молодых педагогов современным методам и приемам работы с детьми с ОВЗ на уроках с учетом конкретных нозологий, повысить навыки	февраль 2017	учителя-дефектологи, учителя-логопеды

	эффективного педагогического общения на уроках		
занятие с элементами тренинга «В основе чувств»	развитие эмпатии, чувства толерантного отношения к детям	март 2017	педагог-психологи
семинар «Опыт работы в направлении инклюзивного образования пилотных площадок города»	знакомство с эффективными практиками организации инклюзивного образования, успешные практики создания специальных условий детям с ОВЗ в общеобразовательной школе	апрель 2017	методист ГНИМЦ
круглый стол «Мы вместе»	расширить знания молодых педагогов о потребностях людей с инвалидностью, о чувствах и потребностях людей со стороны общества, для повышения толерантного отношения к людям с особыми возможностями	апрель 2017	представитель и общества инвалидов, педагог-психолог

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
семинар «Обучение на равных»	повысить информационную компетентность молодых педагогов в вопросах организации инклюзивного образования	февраль 2017	координатор инклюзивного образования, педагог-психолог
мастер-класс «Раз словечко, два словечко...»	научить молодых педагогов современным методам и приемам работы с детьми с ОВЗ на уроках с учетом конкретных нозологий, повысить навыки	февраль 2017	учителя-дефектологи, учителя-логопеды

	эффективного педагогического общения на уроках		
занятие с элементами тренинга «В основе чувств»	развитие эмпатии, чувства толерантного отношения к детям	март 2017	педагоги-психологи
семинар «Опыт работы в направлении инклюзивного образования пилотных площадок города»	знакомство с эффективными практиками организации инклюзивного образования, успешные практики создания специальных условий детям с ОВЗ в общеобразовательной школе	апрель 2017	методист ГНИМЦ

В рамках подготовки молодых специалистов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования проведена большая работа администрации гимназии, в направлении изменения графика курсовой подготовки, а также организации постоянного взаимодействия молодых педагогов с учителями-стажистами и учителя-дефектологами.

Так же были введены ставки наставников для методического сопровождения ряда молодых специалистов из числа опытных педагогов, владеющих эффективными способами педагогического общения.

Программа была реализована в период с февраля по июнь на базе гимназии №14. В ходе реализации программы были внесены изменения и дополнения в части практических и тренинговых занятий для молодых педагогов.

Встречи были организованы в вечернее время и по субботам, для того чтобы все молодые педагоги могли присутствовать на заявленных мероприятиях. В результате в мероприятиях принимали участие все молодые педагоги.

После проведения первого мероприятия учителя-стажисты также пожелали подключиться к группе молодых педагогов, так как вопросы

педагогического общения в условиях инклюзии оказались очень актуальными и для опытных учителей. Таким образом, в итоге сформировалась группа из 48 человек, среди которых 40 молодых специалистов и 8 учителей-стажистов.

После проведения мастер-класса «Раз словечко, два словечко...» со стороны молодых педагогов поступил запрос на дополнительные встречи. В течение следующих трех недель были организованы ещё две встречи с учителями-дефектологами, для разбора эффективных форм педагогического общения с детьми ОВЗ на уроке.

В работе с педагогами акцент делался на развитие толерантного отношения к детям, важности понимать и принимать каждого ребенка с особенностями. После проведения тренингов педагоги отметили важность взаимопонимания и позитивного отношения между детьми и педагогом на уроке, необходимость позитивного настроения и доверия.

Педагоги отметили, что встреча с взрослыми инвалидами, которые рассказали про особенности не только своего обучения в школе, сколько про трудности ежедневного общения с миром, помогла расставить необходимые акценты в важности роли педагога в инклюзивном процессе.

Педагог музыки отметила: «Ежедневно работая с детьми и общаясь с людьми на улице, не задумывалась о том, что для многих из них сложно просто выйти из дома, что им физически тяжело сидеть на уроках. После общения с людьми с инвалидностью стало понятно, что дети с особыми потребностями нуждаются в особом отношении, которое мы учителя можем организовать на уроках».

Учитель начальных классов отметила: «Общаясь с учителями-дефектологами, которые умеют работать с детьми с ОВЗ, узнала много важного для ежедневной работы. Полученная информация поможет организовать эффективный образовательный процесс не только с детьми с ОВЗ, но и со всеми учащимися, которым необходим индивидуальный подход. Пригласила учителя-дефектолога на свои уроки, важно получить экспертизу

специалиста по результатам своей работы».

По окончании реализации программы администрация школы запланировала продолжить и расширить работу в данном направлении для формирования инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

2.3. Анализ результатов программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования

Для анализа результатов реализации программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования, в Гимназии №14 была проведена повторная диагностика респондентов. Рассмотрим результаты по опроснику профессиональных качеств личности (таблица 5 и рис. 4).

Таблица 5

Результаты исследования профессиональных качеств личности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

№ п/п	Профессиональные качества личности молодых педагогов	Кол-во педагогов, чел.	%
1	общительность	34	85
2	организованность	31	77
3	направленность на предмет	35	87
4	интеллигентность	36	90
5	мотивация одобрения	34	85

Из результатов диагностики следует, что наиболее выраженный

показатель молодых специалистов после реализации программы – это интеллигентность, мотивация одобрения и общительность, что очень важно при общении с детьми с особыми возможностями здоровья.

Таким образом, мы видим, что молодые педагоги считают важным выстраивать общение с детьми на уроке, для них стало значимой необходимостью хвалить ребенка за успехи, создавать положительную атмосферу.

Повышение показателей по категории общительность и мотивация одобрения, говорит о положительной динамике в развитии демократического стиля общения.

Более наглядно полученные данные можно рассмотреть на рис. 4.

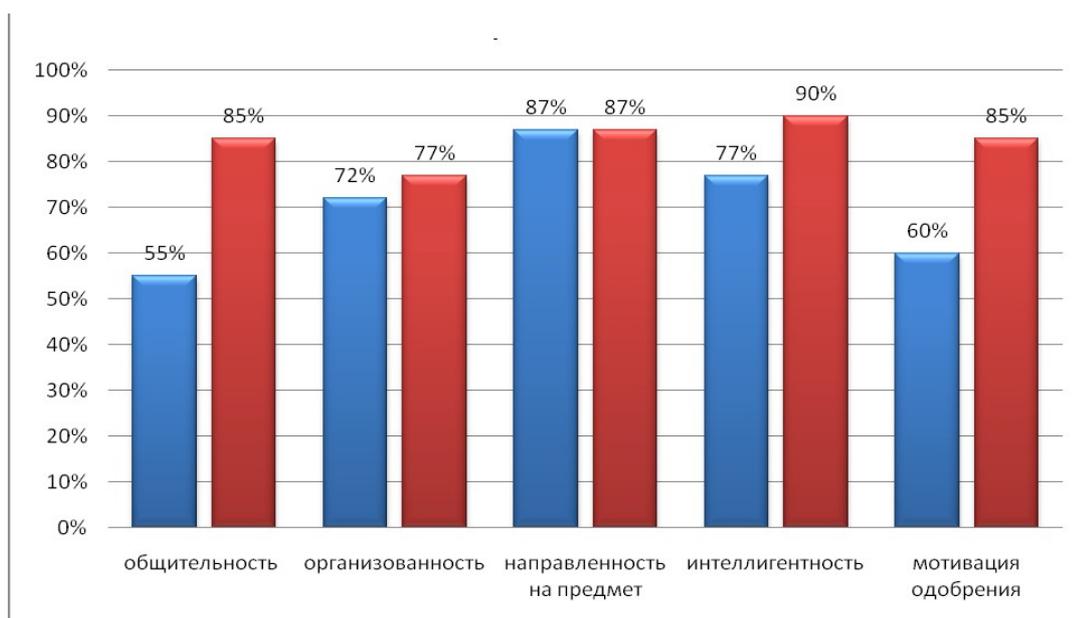


Рис. 4. Результаты исследования профессиональных качеств личности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

Мы видим, что после реализации подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования улучшились показатели важные для взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Далее, рассмотрим результаты повторной диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров) (таблица

6 и рис. 5).

Таблица 6

Результаты анализа данных опросника педагогической толерантности в условиях инклюзивного образования

№ п/п	Уровень толерантности	Кол-во педагогов, чел	%
1	очень низкий	0	0
2	низкий	1	2,5
3	средний	37	92,5
4	высокий	2	5

Как мы видим из результатов, представленных в таблице 6, большая часть молодых педагогов 92,5% имеют средний уровень толерантности, очень низкий уровень не показал ни один специалист.

Таким образом, после участия в мероприятиях программы, педагоги стали более терпимы к особенностям детей, чуткими к их потребностям, сделали выводы о необходимости создавать атмосферу взаимопонимания и доверия.

Более наглядно мы можем увидеть результаты на рис. 5.

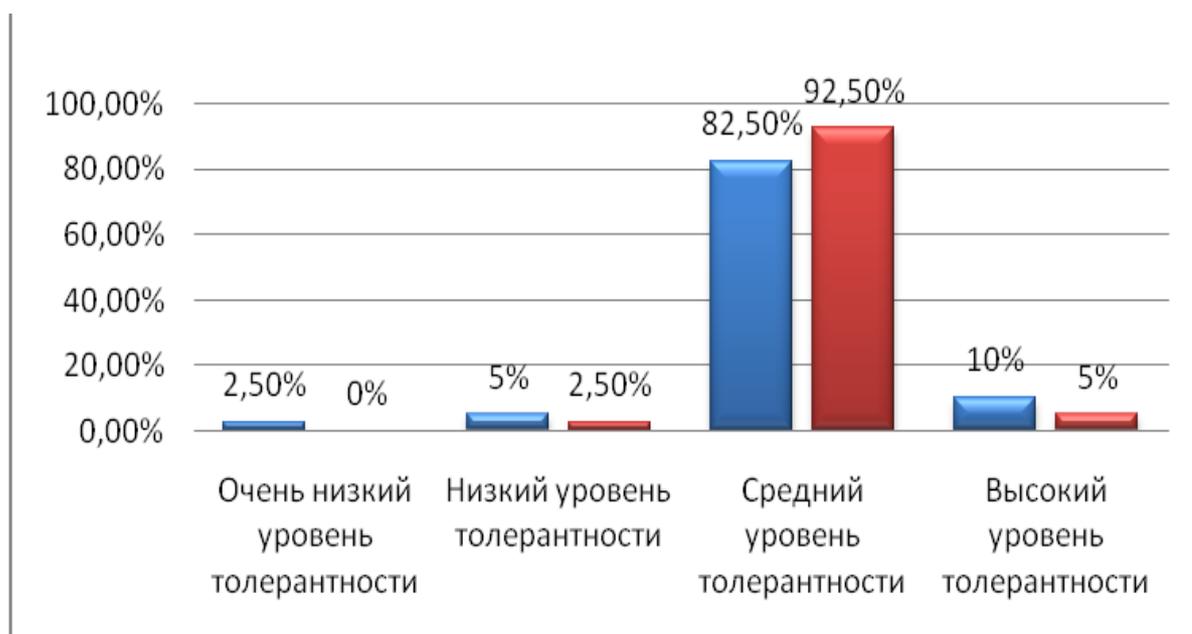


Рис. 5. Результаты диагностики уровня толерантности молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

Из рис. 5 мы видим, что все показатели имеют положительную динамику, что говорит об эффективности проведения мероприятий по развитию толерантности к детям с ОВЗ.

Следующая методика, которую мы применили для повторного исследования это анкета «Стиль педагогического общения» (таблица 7 и рис. 6).

Таблица 7

Результаты исследования стиля педагогического общения молодых педагогов в условиях инклюзивного образования

Категория	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во педагогов, чел	%	Кол-во педагогов, чел.	%	Кол-во педагогов, чел.	%
восприятие отношения ребенка к учителю	5	12,5	33	82,5	2	5
реакция на удачное, успешное действие ребенка	16	40	21	52,5	3	7,5
реакция на ошибку	12	30	27	67,5	1	2,5
контроль включенности в	10	25	27	67,5	3	7,5

деятельность детей						
отношение к чувствам детей	11	27,5	12	65	1	2,5
отношение к сотрудничеству с детьми	14	35	16	40	2	5
восприятие активности детей	10	25	29	72,5	1	2,5
учет потребностей детей	12	30	28	70	0	0

Как мы видим из результатов анкетирования, увеличилось число опрошенных молодых специалистов показывающих высокий уровень отношения к чувствам детей, учитывают их особенности и потребности, реагируют на ошибки и удачу на уроке.

Мы видим, что педагоги считают важным воспринимать активность детей, сотрудничать с ними на уроках. Данные качества присущи демократическому стилю общения педагога с учащимися.

Следовательно, после систематической работы увеличилась доля педагогов, которая может эффективно организовать педагогическое общение в условиях инклюзивного образования, сможет учесть все особенности детей с ОВЗ.

Более наглядно мы можем увидеть результаты на рис. 6.

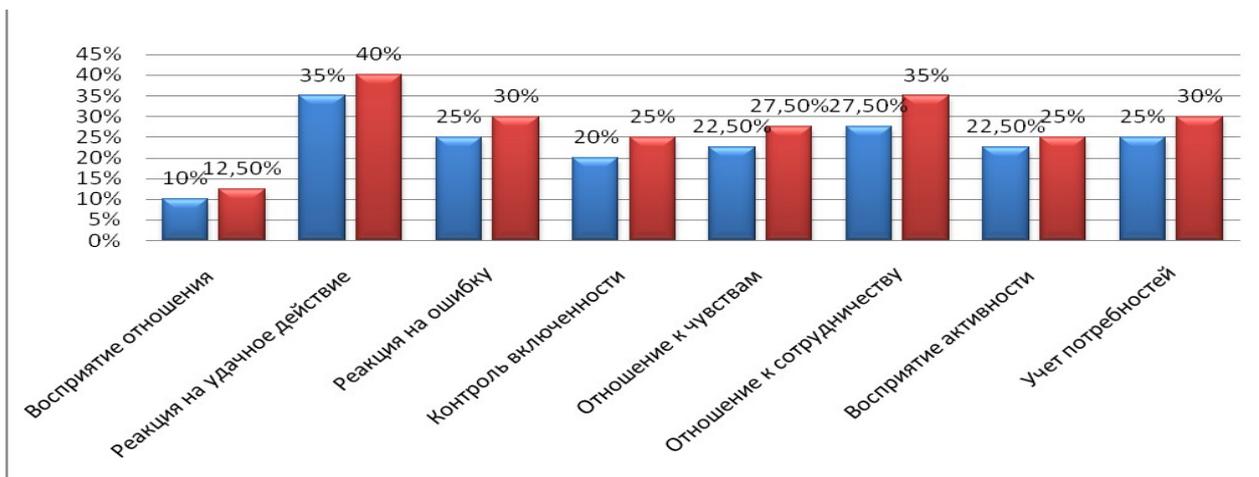


Рис. 6. Результаты диагностики высокого уровня стиля педагогического общения в условиях инклюзивного образования

Осталась ещё небольшая 1-3% категория педагогов, которая показывает низкий уровень значимости педагогического общения с детьми с ОВЗ.

Исходя из результатов всех трех методик повторной диагностики, мы видим, что после реализации программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования, молодые специалисты стали более толерантны к людям с особенностями здоровья, стали более внимательными к детям на уроке, стали чаще хвалить детей и меньше критиковать их за ошибки и самое главное, стали учитывать особенности детей. Результаты повторной диагностики показали динамику в организации педагогического общения, больше педагогов стали использовать демократический стиль общения с детьми, что наиболее эффективно в условиях инклюзивного образования.

Мы видим, что по всем измеряемым показателям произошли положительные изменения, что говорит об эффективности и необходимости такого рода работы с молодыми педагогами в условиях инклюзивного образования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе работы мы провели исследование подготовки молодых педагогов к педагогическому общению.

Из результатов диагностики по трем методикам, наиболее выраженный показатель для молодых специалистов – это направленность на предмет и интеллигентность, низко выражен критерий общительности и мотивации одобрения детей. По результатам мы увидели, что 7,5% педагогов имеют

низкий уровень толерантности в работе с детьми.

Из диагностик мы видим, что молодые педагоги показали авторитарный стиль общения с детьми, что в условиях инклюзивного образования не позволит создать доброжелательный психологический климат и наладить доверительные отношения с детьми с ОВЗ.

Для подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования, мы разработали и провели ряд мероприятий направленных на развитие толерантного отношения к детям с ОВЗ и умению учитывать потребности детей.

После участия молодых педагогов в мероприятиях с участием приглашенных специалистов, учителей-дефектологов, представителями общества инвалидов, педагоги отметили, что стали по другому воспринимать отношение к общению с детьми с ОВЗ, появилось желание сопереживать, поддерживать, сопровождать.

После реализации программы повторно была проведена диагностика молодых специалистов, которая показала, что общение и значимость особенностей детей повысилась, как и уровень толерантного отношения.

Таким образом, программа подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования эффективна для работы в образовательных учреждениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было разработать, обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность программы подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования.

В результате работы мы выяснили, что инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что

все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, которые позволят каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни.

Отечественная система образования для детей с ОВЗ находится на пороге серьезных и неизбежных изменений. Но в реальности образовательная интеграция в России реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной политики.

Профессиональная подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является динамичной системой с относительной автономией составляющих ее субъектов. Определение сущности профессиональной подготовки предполагает раскрытие ее структуры, рассмотрение и анализ закономерных связей между компонентами процесса подготовки, выявление их специфики и распределение функций.

Для того, чтобы вырастить компетентные молодые педагогические кадры необходимо знать, что в основу инклюзивного образования положена идеология, которая обосновывает равное отношение ко всем обучающимся, но при создании специальных условий для тех, кто имеет особые образовательные потребности.

Педагоги, работающие с общим контингентом детей, при внедрении инклюзивного образования сталкиваются с дефицитом профессиональных знаний в плане организации учебного процесса, личного эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ, налаживания позитивного микроклимата в детском коллективе.

Следовательно, для подготовки педагога к работе с детьми в условиях инклюзивного образования необходимо подробно рассмотреть феномен педагогического общения и способы его развития у молодых педагогов.

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с учениками преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Как мы видим из результатов анкетирования, около 25% опрошенных молодых специалистов показывают высокий уровень отношения к чувствам детей, учитывают их особенности и потребности, реагируют на ошибки и удачу на уроке. Данная категория педагогов сможет успешно работать в условиях инклюзивного образования, сможет учесть все особенности детей с ОВЗ, так как обладает демократическим стилем педагогического общения.

Категория молодых специалистов, около 20% показали низкий уровень педагогического общения с детьми, так как не учитывают их особенности, не реагируют на деятельность учеников во время урока, а следовательно обладают авторитарным стилем педагогического общения, что не позволит создать психологически комфортную атмосферу в работе с детьми на уроке. Авторитарный стиль педагогического общения не предусматривает учет особенностей детей, что является необходимым в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, в результате диагностики мы выяснили, что

демократическим стилем педагогического общения владеет третья часть молодых специалистов, 20% имеют авторитарный стиль общения, а остальные смешанный.

Молодые педагоги нацелены на предмет и соответствие требованиям, предъявляемым к педагогам, и мало обращают внимание на потребности детей, их особенности, а также малое значение придают общению с детьми.

Важно объяснить, научить молодых специалистов быть ориентированными на потребности детей, уметь взаимодействовать с каждым ребенком для создания комфортного микроклимата, доверительных отношений.

Исходя из полученных результатов была разработана и реализована программа подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования, в которой приняли участие все специалисты.

Для подготовки молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования были разработаны мероприятия, совместно с администрацией школы, специалистами и с привлечением общества инвалидов и методического центра.

После участия педагогов в программе, было проведено повторное исследование, которое показало, что увеличилось число опрошенных молодых специалистов показывающих высокий уровень отношения к чувствам детей, учитывают их особенности и потребности, реагируют на ошибки и удачу на уроке.

Мы видим, что педагоги считают важным воспринимать активность детей, сотрудничать с ними на уроках. Данные качества присущи демократическому стилю общения педагога с учащимися.

Следовательно, после систематической работы увеличилась доля педагогов, которая может эффективно организовать педагогическое общение в условиях инклюзивного образования, сможет учесть все особенности детей

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №. 1. С. 136 — 145.
2. Алехина С. В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III Международной научно-практической конференции, Москва. 2015. С. 24-26.

3. Алехина С. В., Силантьева Т. А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании //Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. №. 3. С. 5-15.
4. Алехина С. В., Фальковская Л. П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма //М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2014. Т. 28. С. 114-176.
5. Алифиров А. И., Махова А. В. Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами шахмат //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. 2016. №. 11. С. 12-19.
6. Алтунина Л. И., Коровина О. Н., Фоминова Р. Г. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения //Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2017. №. 9-1. С. 15-17.
7. Архипова Е. Ф. Организация работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности //Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. №. 6. С. 58.
8. Афанасьева А. В. Инклюзивное образование как механизм реабилитационного процесса //Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. №. 15. С. 106-109.
9. Бабич Е. Г. Проблемы инклюзивного образования в современной школе //Социальная политика и социология. 2013. №. 3-2. С. 120-130.
10. Баранова Г. А. Подготовка педагога к развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами школьного учебника //Символ науки. 2016. №. 10-2. С. 55-61.
11. Баранова Г. А. Подготовка учителя к применению современных педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья //Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. №. 1. С. 20-33.
12. Баранова Г. А. Подготовка учителя-логопеда к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях повышения квалификации //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №. 4-8. С. 75-77.

13. Блинова Л. И. Профессионально-личностная готовность педагогов как условие реализации ФГОС для детей с ОВЗ //Редакционная коллегия. 2015. С. 19.
14. Борякова Н. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Litres, 2017. С. 39.
15. Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А., Бырдина О. Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию во внеучебной деятельности //Педагогическое образование и наука. 2014. С. 115.
16. Вильшанская А. Д., Доронина Ж. В. Организация обучения детей с ОВЗ по индивидуальному учебному плану в инклюзивной школе //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. №. 3. С. 33-43.
17. Возняк И. В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагогов для реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Инновационная наука. 2017. №. 1-1. С. 13-16.
18. Гонеев А. Д. Проблема программно-методического обеспечения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. №. 2 (38). С. 55.
19. Гребенникова В. М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы //Фундаментальные исследования. 2015. №. 2-19. С. 11.
20. Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Становление и развитие в России системы непрерывного инклюзивного образования: социально-педагогический контекст //Современные проблемы науки и образования. 2015. №. 5. С. 604-604.
21. Груздева М. В., Евтушенко И. В. Модель подготовки к профессиональной деятельности обучающихся со сложным дефектом, оставшихся без попечения родителей, в условиях Северо-Запада России (на примере Мурманской области) //Современные проблемы науки и образования. 2016. №. 3. С. 363-363.

22. Далингер В. А., Dalinger V. A. Дистанционное обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. 2016. С. 90-96.
23. Дьячкова М. А. Профессиональные требования к педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья //Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации. 2016. С. 78-82.
24. Евтушенко И. В., Герасимова С. Н. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа //Современные наукоемкие технологии. 2016. №. 1-1. С. 102-106.
25. Екжанова Е. А. и др. Психолого-педагогическое сопровождение воспитания и обучения детей раннего возраста //Москва. – 2016.
26. Зайцева Л. Н. Современные модели инклюзивного образования //Научное сообщество студентов. 2016. С. 55-57.
27. Запорожец Л. А. и др. Опыт изучения речевой готовности к школе детей шести лет с общим недоразвитием речи //Научные открытия 2016. XII Международная научно-практическая. 2016. С. 1216.
28. Иванова Е. А. Эффективные практики обеспечения преемственности инклюзивного школьного и среднего профессионального образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Костромском регионе //ББК 88.48 И65. 2017. Т. 21. С. 108.
29. Ильина А. В. Региональные особенности научно-методического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья //Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. Т. 3. №. 1. С. 38-45.
30. Козырева О. А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева. 2015. №. 2 С. 32.
31. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. №. 1 С. 142.
32. Кондаурова И. К. Подготовка будущих учителей математики к использованию инклюзивных (интегрированных) форм обучения детей с огра-

ниченными возможностями здоровья в условиях обычной образовательной среды //Специальное образование. 2016. Т. 1. №. XII. С. 103-116.

33. Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю. Основы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. //Учебно-методическое пособие// 2016. С. 130

34. Королева Ю. А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале оренбургского региона) //Вестник ТОГИРРО. 2016. №. 1. С. 296-299.

35. Кочемасова Л. А., Никитенко Н. С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения //Современные проблемы науки и образования. 2015. №. 2-2. С. 358-358.

36. Кукушкина О. и др. Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с ОВЗ-миссия и особенности //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. №. 8. С. 16-18.

37. Левченко И. Ю., Абкович А. Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения //Дефектология. 2017. №. 2. С. 14-21.

38. Максимова Н. А. Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках инклюзивного обучения //Современные проблемы науки и образования. 2014. №. 4. С. 84.

39. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования //Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. №. 4. С. 251-267.

40. Манеева Н. А. Инклюзивное образование в школе //Актуальные вопросы образования в условиях ФГОС. 2017. С. 64.

41. Мухаметзянова Ф. Г., Боговарова В. А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности //Вестник «ТИСБИ». 2015. Т. 2015. С. 52.

42. Никитина Н. И., Гребенникова В. М. Непрерывное инклюзивное образование: контекст системного развития //Научные исследования: от теории к практике. 2015. №. 3. С. 113-116.
43. Петрова Е. А., Козьяков Р. В., Поташова И. И. Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья //Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». ООО Мозаика-Синтез, 2016. №. 5. С. 8-9.
44. Попова Т. М. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как ведущая цель инклюзивного образования //Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. 2015. С. 123-127.
45. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Научная школа–инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования //Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. №. 6. С. 16.
46. Сенчилов В. В. и др. Модель подготовленности педагогов к преподаванию математики на основе дистанционного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья //Постулат. 2017. №. 7. С. 89-92.
47. Сенчилов В. В. и др. Подходы к проектированию дистанционных курсов по обучению математике детей с ограниченными возможностями здоровья //Мир науки. 2017. Т. 5. №. 4. С. 7-7.
48. Ситаров В. А., Шутенко А. И. Инклюзивное образование как методологическая проблема и гуманитарная миссия современной высшей школы //Педагогика и психология высшей школы: современное состояние и перспективы развития: международная научная конференция. Москва, 5–6 июня 2014 г. Directmedia, 2014. С. 8.
49. Слепцова М. В. Определение целей педагогического процесса профессиональной подготовки в условиях перехода к компетентностной парадигме образования //Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. №. 2. С. 221-227.

50. Смирнова Е. В. Диагностика и обучение детей с задержкой психического развития в условиях внедрения ФГОС //Современная практика модернизации образования. 2017. С. 69.
51. Смирнова Л. В. Обучение детей с аутизмом //Начальное образование. 2016. Т. 4. №. 1. С. 49-52.
52. Староверова М. и др. (ред.). Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Litres, 2017. С. 111.
53. Судьина Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности //Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №. 1 С. 21.
54. Тимохина Т. В. Инклюзивно ориентированное образование //Интернет-журнал Науковедение. 2014. №. 3 С. 22.
55. Ткачева В. В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья //Современные проблемы науки и образования. 2016. №. 4. С. 155-155.
56. Тюмасева З. И., Третьякова Н. В. Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Современные проблемы науки и образования. 2017. №. 2. С. 88.
57. Фатихова Л. Ф. Социально-коммуникативное развитие детей с ОВЗ использованием компьютерных игр //Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». ООО Мозаика-Синтез, 2016. №. 5. С. 213.
58. Федорова Н.В. Инклюзивное образование в современном образовании. Сайт <http://www.лучшийпедагог.рф/> (17.09.2017).
59. Федорова Н.В. Подготовка молодых педагогов к педагогическому общению в условиях инклюзивного образования. Сайт <http://www.лучший-педагог.рф/> (06.12.2017)
60. Хижняк Л. А. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья //Bulletin of Moscow State Regional University. 2015. №. 2. С. 176-183.

61. Хитрюк В. В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования //Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. №. 11. С. 72-79.
62. Четверикова Т. Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования //Концепт. 2016. №. S8. С.71-77.
63. Четверикова Т. Ю. Психологическая готовность детей с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию //Aktualni pedagogika. 2016. №. 2. С. 54-57.
64. Шаповалова Т. И., Коваль К. В. Повышение квалификации как необходимое условие профессиональной готовности педагога к инклюзивному образованию детей с ОВЗ в условиях взаимодействия с семьями воспитанников //Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. 2017. С. 159-163.
65. Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Тьюторство в социально-образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья //Современные проблемы науки и образования. 2016. №. 6. С. 358-358.
66. Яковлева Н. Н. Сравнительный анализ качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья в разных образовательных учреждениях //Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №. 2.
67. Kuyini A. B. et al. Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education //International Journal of Inclusive Education. 2016. T. 20. №. 10. С. 1009-1023.
68. Orlich D. C. et al. Teaching strategies: A guide to effective instruction. Cengage Learning, 2016.T.3. №. 6. С. 206-218.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Существует огромное количество критериев и оснований типизации педагогов. Одни учителя добиваются успеха, находя для себя совершенно различные области деятельности: один становится другом и советчиком молодежи, другой, способствует развитию независимого и смелого мышления у выдающихся учащихся, а еще кто-то помогает слабым учащимся устранить причины их недостатков. Нельзя сказать, что какая-то из этих сфер деятельности лучше другой — все они необходимы.

Цель: Определение профессиональной направленности педагога

Необходимые материалы: текст опросника, опросный лист.

Инструкция: «В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени».

Варианты ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени.

б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответа, отметьте его на листе ответов, зачеркнув нужную букву.

Опросник

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей, (а, б).
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью, (а, б).
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека, (а, б).
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали,

(а, б).

5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку, (а, б).

6. Мой идеал рабочей обстановки — тихая комната с рабочим столом, (а, б).

7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом, (а, б).

8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет, (а, б).

9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен, (а, б).

10. Я всегда внимательно слежу за тем как, я одет, (а, б).

11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать, (а, б).

12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка, (а, б).

13. Большинство моих друзей — люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии, (а, б).

14. Я подолгу анализирую свое поведение, (а, б).

15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане, (а, б).

16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории, (а, б).

17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения, (а, б).

18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине, (а, б).

19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают, (а, б).

20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих, (а, б).

21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их. (а, б).

22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива, (а, б).

23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей, (а, б).

24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других, (а, б).

25. Я всегда охотно признаю свои ошибки, (а, б).

26. Худшее наказание для меня — быть закрытым в одиночестве, (а, б).

27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого, (а, б).

28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу, (а, б).

29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать, (а, б).

30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу, (а, б).

31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю, (а, б).

32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности, (а, б).

33. Наука — это то, что больше всего интересует меня в жизни, (а, б).

34. Окружающие считают мою семью интеллигентной, (а, б).

35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять, (а, б).

36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди, (а, б).

37. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, а не рассказывать ученикам что-нибудь по предмету, (а, б).

38. Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету, (а, б).

39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики, (а, б).

40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с

вопросами, (а, б).

41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть, (а, б).

42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью, (а, б).

43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации, (а, б).

44. Моя любезность часто не нравится другим людям, (а, б).

45. Были случаи, когда я завидовал удаче других, (а, б).

46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом, (а, б).

47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям, (а, б).

48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету, (а, б).

49. Я проявляю активное участие к судьбе других, (а, б).

50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей, (а, б).

Для обработки результатов опроса необходимо ответы испытуемого сравнить с ключом. Каждый ответ оценивается по двухбальной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;

- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр оценивается суммированием оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3—7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Ключ

Общительность — 16, 66, 116, 166, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Организованность — 2а, 7а, 12а, 17а, 226, 276, 326, 37а, 42а, 47а.

Направленность на предмет — 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность — 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 296, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивация одобрения — 5а, 10а, 15а, 206, 25а, 30а, 35а, 406, 456, 50а.

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее трех баллов, и ярко выраженным — если количество баллов более семи.

Для большей наглядности полученные результаты необходимо представить в виде круговой или столбцевой диаграммы. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности педагога, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

По результатам проведенного тестирования сформулируйте **вывод** о выраженности факторов собственной педагогической профессиональной направленности.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ (Ю.А. МАКАРОВА)

Инструкция: выбор ответа по принципу «СОГЛАСЕН» или «НЕСОГЛАСЕН».

1. Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, поведение, идеи, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе.

2. Чтобы действительно понять другого человека следует найти что-то общее с ним во взглядах, поведении, мыслях.

3. Иногда ловлю себя на мысли, что плохие поступки и поведение детей в чём-то похожи на мои детские проказы или скрытые желания.

4. Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу.

5. Чтобы не сделал ребёнок, он в этом не виновен уже потому, что он ребёнок.

6. Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая.

7. Учащийся, прежде чем предлагать свою точку зрения на ту или иную проблему, должен освоить основные истины.

8. Если ученик не соглашается с очевидным, то это означает, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит.

9. Если даже я сильно накажу ребёнка, это не значит, что я наказываю вследствие злости на него за его неправильное поведение. Это лишь педагогический приём, формирующий необходимые ребёнку для дальнейшей жизни навыки.

10. Если учащийся выражает своё несогласие с тем, что говорит педагог или тем, что написано в учебнике — это лишь попытка показать свою

исключительность, выделиться.

11. В педагогической практике нельзя допускать панибратства с воспитанниками. Следует дать им почувствовать некоторую дистанцию, сохраняя уважение и любовь к ним.

12. Старшим не следует подавлять мнение младших, если оно не противоречит нормам морали, даже в том случае, если это мнение не совпадает с мнением старших.

13. Если я ловлю себя на негативном отношении к воспитаннику, стараюсь понять, чем оно вызвано, объяснить это себе и ему.

14. Глядя на ребёнка, мне часто хочется угадать, как сложится его жизнь.

15. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.

16. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

17. Я всегда всё прощал родителям, даже если они были не правы.

18. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

19. Если дети сегодня не согласны со мной, это не повод для переживаний — они только набираются опыта и скоро, возможно, изменят свою точку зрения.

20. Если ребёнок не мешает окружающим, не нарушает их прав, взрослый не должен требовать от него вести себя во всём как взрослый.

21. Даже если я негативно отношусь к кому-то из учащихся, я считаю нужным это скрыть, используя свой педагогический опыт.

22. Глупо ставить какое-либо равенство между ребёнком и взрослым, так как существуют неизбежные различия в образовании, жизненном опыте.

23. Учителя национальных школ в большинстве своём вряд ли обладают высоким уровнем профессиональной компетентности. Если где-то говорят о таком великом педагоге, то мне это смешно.

24. Учащийся принципиально не может знать учебный предмет лучше учителя.

25. Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик.
26. Абсолютно безупречные во всех отношениях учащиеся, как, впрочем, и учителя, настораживают меня.
27. Шумные детские игры я переношу с трудом.
28. Терпеть не могу педагогов с низким профессиональным уровнем.
29. Внешний вид учителя всегда должен соответствовать принятым стандартам.
30. Я имею привычку поучать окружающих.
31. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.
32. Я постоянно делаю кому-то замечания.
33. Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня.
34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
35. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.
36. Дети не могут быть правы в споре с родителями, потому что родители лучше детей разбираются в жизни.
37. Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать.
38. Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребёнка, то работа педагога станет невыносимой.
39. Взрослых детей раздражает забота родителей.
40. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
41. Хороший педагог — это только тот, кто всегда и во всём является положительным примером для детей в поведении на работе, личной жизни.
42. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
43. У меня достаточно способностей, что бы достичь высокого профессионального уровня.

44. Могу сказать, что, как правило, понимаю происходящее в моей душе.
45. Я сам стараюсь контролировать свою судьбу.
46. Иногда не мешает пожалеть самого себя.
47. Думаю, что если со мной не произойдёт что-то, то самому мне не выйти из «накатанной жизненной колеи».
48. Иногда думаю, что моя профессиональная деятельность наполнена попытками скрыть непонимание происходящего.
49. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
50. В профессиональной деятельности я часто полагаюсь на свою интуицию, внезапно возникающие желания.
51. Чаще всего я одобряю свои профессиональные планы и поступки.
52. Окружающие признают меня как профессионала.
53. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
54. Иногда мне кажется, что некоторые мои качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, мне как человеку не свойственны.
55. В критической ситуации я часто внутренне негодую, а иногда и теряю самообладание.
56. Коллеги считают меня самоуверенным и завистливым.
57. Если мне предложат ответственную должность, то я ещё подумаю, стоит ли пожертвовать своим спокойствием.
58. Борьба с распушенностью молодёжи следует строгостью и контролем.
59. Если ребёнка обижают в школе, то я посоветую ему научиться самостоятельно защищать себя и дать сдачи.
60. Если воспитанник столкнулся со мной в дверях, то я должен напомнить ему о культуре поведения.
61. Хулиганство среди молодёжи следует жестко пресекать наказанием,

иначе молодёжь выйдет из-под контроля.

62. Если в данном мне поручении что-то для меня остаётся непонятным, то я всегда уточняю все неясности и детали до выполнения задания.

63. Обычно я высказываю своё мнение после старших по возрасту, положению.

64. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться принятых в обществе правил поведения.

65. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно.

66. Выступая перед аудиторией, я всегда стараюсь следить за своим голосом и жестами.

67. Я не бываю груб даже с крайне неприятными мне людьми.

68. Стараюсь, чтобы все необходимые мне в работе вещи лежали всегда на своих местах.

69. Как профессиональный педагог я всегда на работе жестко слежу за проявлением своих чувств.

70. Искренность эмоциональных реакций, открытость в выражении чувств к окружающим и есть настоящий педагогический профессионализм.

71. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я скоро забываю об этом.

72. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой.

73. Если при чтении служебного текста я встречаю какие-либо неясности, я не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше.

74. Иногда мне говорят о том, что в моих голосе и манерах излишне проявляется возбуждение.

75. Под влиянием момента я могу сказать что-то, о чём потом пожалею.

76. Во время работы я стараюсь отдать все силы, напрягаюсь.

77. Часто сложно отвлечься от беспокоящих ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.

78. Возможные в профессиональной деятельности неприятности часто тревожат меня.

79. Я часто краснею.

80. Я часто смущаюсь и мне неприятно, если другие замечают это.

81. Часто не могу сдерживать слёз.

82. Мне бы хотелось быть таким же счастливым и профессионально успешным, как другие.

83. Работа утомляет меня.

84. Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко.

85. Работа настоящего педагога — это, прежде всего, жертвенность, небрежение собственными интересами.

86. Профессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения.

87. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.

Обработка результатов

Совпадение с ключом предполагает один балл в пользу профессиональной педагогической толерантности.

«Да» — 1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 84.

«Нет» — 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87.

Предполагаемое распределение педагогов по уровням выраженности толерантных установок характеризует именно профессиональную педагогическую среду. Показатели ниже 21 балла говорят о том, что профессия педагога противопоказана человеку. Ему следует заняться другим

видом деятельности, где он будет более успешен, эффективен, позитивно принят окружающими.

От 21 до 32 баллов — низкий уровень профессиональной педагогической толерантности.

Оптимальный уровень толерантности от 33 до 49 баллов. Это тот уровень, который положительно коррелирует, согласно данным нашего исследования, с высокой экспертной оценкой деятельности педагога со стороны сослуживцев, администрации, учащихся и родителей.

Если мы получили результаты от 49 до 87 баллов, следует говорить о излишне выраженной толерантности (варианте интолерантности).

При этом уровень от 65 до 87 баллов опять же позволяет сделать заключение о крайне сложном осуществлении педагогической практики из-за саморазрушительного характера максимально выраженных толерантных установок педагога.

**АНКЕТА «СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ» (Майский, А.Б.,
Ковалева Е.Г.)**

Инструкция: внимательно прочтите вопрос, проанализируйте свои мнения, предпочтения, выберите наиболее подходящий вариант ответа.

На бланке под номером вопроса поставьте крестик в клеточке выбранного Вами варианта ответа.

1. Считаете ли Вы, что ребенок должен:

А) делиться с Вами всеми своими мыслями и чувствами и т.д.;

Б) говорить Вам только то, что захочет сам;

В) оставлять свои мысли и переживания при себе.

2. Если ребенок взял у другого в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш, то Вы:

А) доверительно с ним поговорите и предоставите самому принять нужное решение;

Б) предоставите самим детям разобраться в своих проблемах;

В) известите об этом всех детей и заставьте вернуть взятое с извинениями.

3. Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок сего дня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите?

А) похвалите его и всем детям покажете его работу;

Б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня;

В) скажете ему: «Вот всегда бы так занимался!».

4. Ребенок при входе в комнату не поздоровался с Вами. Как Вы поступите?

А) заставьте его громко при всех поздороваться с Вами;

Б) не обратите на него внимания;

В) сразу же вступите с ним в общение, не упоминая о его промахе.

5. Дети спокойно занимаются. У Вас есть свободная минута. Что Вы предпочтете делать?

А) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются;

Б) кому-то поможет, подскажете, сделаете замечание;

В) займетесь своими делами (записи, проверка и пр.).

6. Какая точка зрения Вам кажется наиболее правильной:

А) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходящие и на них не стоит обращать особого внимания;

Б) эмоции ребенка, его переживания – это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;

В) чувства ребенка удивительны, переживания его значимы, и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

7. Ваша исходная позиция в работе с детьми:

А) ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его;

Б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;

В) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности в семье, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8. Как Вы относитесь к активности самого ребенка:

А) положительно – без неё невозможно полноценное развитие;

Б) отрицательно – она часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;

В) положительно, но только тогда, когда согласовано с педагогом.

9. Ребенок не захотел выполнить задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия?

А) сказали бы: «Ну и не надо!»;

Б) заставили бы выполнить работу;

В) предложили бы другое задание.

10. Какая позиция, по-вашему, более правильная:

А) ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем;

Б) если он не осознает заботу о нем, не ценит её, то это его дело, когда-нибудь пожалеет;

В) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.