

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.523

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.133

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

А.А. Кузеванова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Барнаул

Рассматривается идея о том, что базовой составляющей, необходимой для реализации инклюзивного образования, выступает готовность педагогов к этой работе. Отдельное место в структуре готовности отводится деятельностному компоненту, позволяющему будущему учителю реализовать имеющиеся знания в профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описаны диагностические процедуры, их критерии и показатели, позволяющие определить состояние сформированности деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. На основе анализа полученных результатов, сделано предположение о том, что подготовка будущих педагогов может быть результативной, если в работу будут включены образовательные технологии, которые позволят студентам овладеть способами работы с обучающимися с нарушениями развития, сформировать собственный смысл организации взаимодействия с ними.

Ключевые слова: *деятельностная готовность будущего учителя начальных классов, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, малочисленная сельская школа.*

На современном этапе развития отечественной системы образования характерной является тенденция обращения к рассмотрению вопросов организации и содержания обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это обусловлено изменениями образовательной политики Российской Федерации, регламентирующими обеспечение права каждого человека на образование, введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [9, 10].

Вследствие этого актуальными становятся вопросы, связанные с организацией и определением содержания образовательного процесса, а также взаимодействием его участников: педагогов, специалистов психолого-педагогического (педагог-психолог), дефектологического

(учителя-логопеда, учителя-дефектолога) профилей, администрации образовательной организации, родителей (законных представителей) обучающихся для создания специальных условий с целью дальнейшего развития и обучения каждого ребенка. Особенно значимыми эти аспекты становятся для малочисленных сельских школ Алтайского края. Подчеркнем, что Алтайский край – крупный аграрный регион Российской Федерации, в котором насчитывается свыше 60 % малочисленных и малокомплектных школ [4].

В свою очередь, будущий учитель начальных классов малочисленной сельской школы при организации инклюзивного образовательного процесса может столкнуться с трудностями обучения в классе детей с различными нарушениями в развитии, их совместного обучения с нормотипичными сверстниками, нехваткой в образовательной организации узких специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог) и др. При этом у будущих педагогов может быть отмечен недостаточный уровень сформированности компонентов профессиональной готовности к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ценностно-смыслового: личностная ценность профессиональной деятельности будущего педагога в условиях инклюзивного образования), когнитивного (система знаний об особенностях развития, воспитания и обучения данной категории детей), деятельностного (владение способами реализации специальных знаний на практике) [3].

В связи с этим в структуре профессиональной готовности особое значение приобретает деятельностный компонент, позволяющий будущему учителю овладеть действиями, связанными с организацией образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ современных зарубежных и отечественных исследований позволил нам определить, что на сегодняшний день готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и ее деятельностный компонент) является предметом изучения ряда авторов. Рассмотрим некоторые из них.

Деятельностная составляющая по-разному рассматривается исследователями. В частности, I. Kaplan и I. Lewis в контексте деятельностной готовности отмечают, что будущие учителя нуждаются в получении практических навыков использования методов обучения, которые ориентированы на обучающихся с ОВЗ, адаптации указанных методов, исходя из потребностей детей. Авторы подчеркивают, что многие будущие учителя практически не имеют опыта использования этих методов, и им требуется поддержка, чтобы научиться использовать их в своей профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Вместе с тем студенты должны иметь навыки организации взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (администрация, родители или законные представители), специалисты

дефектологического и психолого-педагогического профилей и др.). Для того чтобы будущие учителя смогли получить вышеописанные навыки, исследователи предлагают в процессе подготовки организовать возможность посещения образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику, где студенты будут получать контроль и поддержку, рекомендации со стороны преподавателей и учителей-наставников [12].

В структуре профессиональной готовности отечественные ученые (в частности, О.С. Кузьмина) выделяют операционально-деятельностный компонент, включающий в себя способности педагога учитывать и использовать имеющиеся ресурсы в процессе организации инклюзивного образования, выявлять спектр особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их потенциальные возможности, выстраивать процесс совместного обучения детей с нарушениями в развитии с их нормотипичными сверстниками, применять технологии формирования коллектива обучающихся в инклюзивном образовательном процессе, выстраивать профессиональную деятельность, учитывая технологии работы междисциплинарной команды специалистов [6].

В исследованиях Ю.В. Шумиловской деятельностный компонент готовности к работе с детьми с ОВЗ рассматривается как способы и приемы реализации профессионально-педагогических знаний в работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья [11].

Е.С. Ромашевская отдельное место отводит содержательно-деятельностному компоненту готовности, определяющемуся «элементами образовательного процесса, содержанием образовательных программ, содержанием деятельности субъектов образовательного процесса, методов и технологий их взаимодействия» [7, с. 9].

Деятельностная составляющая в структуре готовности педагога к инклюзивному образованию в исследованиях И.В. Возняк проявляется в совокупности умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса (аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных) [2].

О.А. Козырева при моделировании профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ОВЗ, отмечает значимость операционально-деятельностного компонента как актуализации спектра профессиональных компетентностей и компетенций, процесс их соотнесения с решением определенных задач и трансформация в конкретные способы деятельности [5].

Как показал анализ литературы, несмотря на то, что структурные компоненты готовности, связанные с деятельностной составляющей у различных авторов обозначаются по-разному, можно выделить ряд общих позиций, которые будут положены в основу нашего

исследования: будущему учителю начальных классов малочисленной сельской школы необходимо владеть умениями и навыками, необходимыми для реализации инклюзивного образовательного процесса (применять адекватные возможностям и потребностям обучающихся с ОВЗ технологии, методы, приемы, формы работы; адаптировать содержание учебного материала для детей с нарушениями в развитии; использовать адекватные возможностям обучающихся с ОВЗ способы оценки учебных достижений; организовывать взаимодействие с междисциплинарной командой специалистов, администрацией образовательной организации, родителями и др.).

Это актуализирует необходимость формирования деятельностного компонента профессиональной готовности будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для того, чтобы организовать работу по формированию вышеуказанного компонента, необходимо определить состояние его сформированности у будущих педагогов. С этой целью нами было организовано исследование по изучению состояния деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы.

В исследовании приняли участие 110 студентов – будущих учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

Для оценки состояния сформированности деятельностного компонента готовности была использована исследовательская методика case-study, т. к. она позволяет выявить умение студентов выделять спектр проблем, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, анализировать причины их возникновения, намечать способы решения. Респондентам предлагалось решить профессиональную задачу: «В сельскую школу в класс к Ольге Михайловне, классному руководителю 3А класса, поступил мальчик Слава, 9 лет. На первом занятии по родной речи она попросила Славу прочитать стих, который ученики должны были подготовить дома. Слава читал медленно, допуская ошибки. Мальчик заменял схожие по звучанию звуки З–С, Ж–Ш. Класс начал смеяться, учительница тоже ухмыльнулась и попросила Славиного соседа по парте продолжить. Слава покраснел и опустил голову. После этого Слава стал убегать с уроков родной речи, а Ольга Михайловна так и не смогла найти общего языка с мальчиком» [1].

Для анализа результатов, полученных в ходе реализации исследовательской методики case-study, нами были определены следующие критерии и показатели сформированности деятельностного компонента готовности (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности
деятельностного компонента готовности

Критерий сформированности	Показатель сформированности
1.1. Понимание задачи	Принимает (формулирует) задачу. Определяет причины сложившейся ситуации
1.2. Способы решения задачи	Намечает способы ее решения
1.3. Представление результатов решения задачи	Решает задачу в соответствии с ее условиями. Представляет результат

Охарактеризуем результаты, описывающие состояние сформированности деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ.

Таблица 2

Результаты, полученные по критерию «Понимание задачи»

Причина сложившейся ситуации	Примеры ответов респондентов	Количество респондентов, %
Некомпетентность учителя начальных классов	<i>«Учитель не умеет работать с детьми с нарушением речи», «учитель не уделил должного внимания ребенку с речевым нарушением, из-за чего возникли трудности в обучении и адаптации ребенка в классе», «недостаточный профессионализм педагога, проявившийся в некорректной реакции на ответ обучающегося, незнании индивидуальных особенностей своих учеников, неспособности проявить гибкость в непредвиденной ситуации, нежелании наладить контакт с ребенком»</i> и др.	50
Низкий уровень инклюзивной культуры	Опрошенные писали об <i>«отсутствии толерантности к ребенку с ОВЗ у учителя и, следовательно, класса»</i> и т.д.	30
Проблемы, связанные с работой междисциплинарной команды специалистов образовательной организации	<i>«Для мальчика не было организовано сопровождение всех специалистов», «возможно, у мальчика не было заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), поэтому его особенности развития остались незамеченными»</i> и др.	10
Не смогли определить причину сложившейся ситуации	<i>«Не могу определить причину», «не знаю», «-»</i> и т. д.	10

В рамках первого критерия «Понимание задачи» респондентам необходимо было ответить на вопрос о причинах возникшей ситуации (табл. 2). Для нас было важно выяснить: видят ли студенты причины, обусловившие возникновение ситуации, и осуществляется ли студентами всесторонний анализ (с точки зрения различных субъектов инклюзивного образовательного процесса) поставленной задачи. Подчеркнем, что причины обозначались респондентами самостоятельно.

Из табл. 2 мы видим, что 50 % студентов отмечают в качестве ключевой причины, обусловившей возникновение ситуации, некомпетентность учителя, проявляющуюся в различных аспектах. 30 % респондентов выделили в отдельную группу причины, связанные с низким уровнем инклюзивной культуры как у учителя, так и у детей, обучающихся в классе. 10 % будущих учителей указали на проблемы в работе междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. Остальные студенты (10 %) не смогли определить причину сложившейся ситуации. Таким образом, можно констатировать, что большинство студентов понимают задачу, формулируют возможные причины, повлекшие за собой проблемную ситуацию. При этом мы заметили, что будущие учителя начальных классов не анализируют поставленную задачу с различных позиций (учителя, администрации, междисциплинарной команды специалистов, обучающегося, его родителей (законных представителей), характеризуя только одну составляющую из всего спектра возможных причин. Тогда как всесторонний анализ повлечет за собой выбор тех действий, которые будущему учителю необходимо совершить для выхода из возникшей ситуации.

Далее остановимся на описании результатов по критерию «Способы решения задачи» (табл. 3).

Таблица 3

Результаты, полученные по критерию «Способы решения задачи»

Способ решения	Примеры ответов респондентов	Кол-во респондентов, %
Отмечают несколько способов решения задачи	<i>«Прохождение курсов повышения квалификации учителем, направление обучающегося на ПМПК, к логопеду и психологу, проведение бесед с классом, относительно принятия детей с ОВЗ»</i>	30
Отмечают один способ решения задачи	Опрошенные видели решение только через реализацию одного направления (например, <i>«необходимо обратиться к специалистам», «перевести ребенка в другой класс, школу»</i> и др.)	70

Респондентам необходимо было предложить способы выхода из создавшейся ситуации. Нам было важно выявить, сформирована ли у студентов способность к выработке различных вариантов выхода из сложной профессиональной ситуации. Результаты, представленные в табл. 3, указывают на то, что 30 % студентов отмечали несколько способов решения. 30 % респондентов в качестве решения предлагали обратиться к специалистам. Отметим, что из них только 10 % подчеркивали совместный характер работы учителя со специалистами, предложили проведение дополнительных занятий, индивидуальных заданий. 20 % опрошенных видели решение только в профессиональной переподготовке педагога, не указывая других вариантов. 10 % обозначили решение через проведение просветительских мероприятий в области ценностей инклюзивного образования. 10 % респондентов не видели других способов выхода из ситуации, кроме как перевести обучающегося в другой класс.

По нашему мнению, выявленные данные демонстрируют, каким образом студенты могли бы выйти из сложившейся ситуации в будущей практической деятельности. Кроме того, полученные результаты позволяют прогнозировать успешность профессиональной деятельности в области инклюзивного образования. Так, в процессе поиска способов решения профессиональной задачи большинство будущих учителей начальных классов делали акцент только на одном из направлений (способов), не давая характеристику альтернативным вариантам решения. Данный факт может говорить о том, что у большинства студентов не сформирована способность к выработке различных вариантов выхода из сложной профессиональной ситуации.

Перейдем к описанию результатов, полученных по критерию «Представление результатов решения задачи» (табл. 4). На основе анализа текстов, подготовленных студентами, мы выявляли, насколько подробно будущие учителя могут представить собственные решения предложенной профессиональной ситуации.

Было выявлено, что 100 % респондентов смогли представить результаты решения задачи. При этом, на наш взгляд, стоит подчеркнуть, что качество представления текста-описания было различным. Так, некоторые респонденты (30 %) детально и подробно отражали результаты, создавая практическую модель решения задачи, ответы были структурированы и детализированы, в переработанном виде. Был обозначен собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпретация и сделанные предположения. Другие респонденты, давали очень краткие ответы, тексты состояли из 2–3 предложений. Студенты обозначали не все возможные причины, не демонстрировали четкой аргументации выбора способов решений.

Таблица 4

Результаты, полученные по критерию
«Представление результатов решения задачи»

Качество представленного решения	Примеры ответов респондентов	Кол-во респондентов, %
Подробное представление	<i>«Причинами возникшей ситуации, на мой взгляд, выступили: недостаточный профессионализм педагога, проявившийся в некорректной реакции на ответ обучающегося, незнании индивидуальных особенностей своих учеников, неспособности проявить гибкость в непредвиденной ситуации, нежелании наладить контакт с ребенком. Как следствие – бурная реакция класса, заключающаяся в усмешках одноклассников. У обучающегося имеются нарушения устной и письменной речи, а условия, необходимые такому ребенку, скорее всего, в образовательной организации не созданы, и можно предположить, что служба психолого-педагогического сопровождения не оказывает помощь младшему школьнику. Мальчику необходимо пройти обследование в ПМПК (если не проходил). Администрации образовательной организации – создать условия, исходя из рекомендаций, представленных в заключении ПМПК. Учителю необходимо повысить квалификацию, начать совместную работу со специалистами, родителями»</i>	30
Краткое представление	<i>«Класс начал смеяться, учитель повел себя непрофессионально. Педагог должен был изучить особенности мальчика и не должен был поддерживать реакцию в классе»</i>	70

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что анализ полученных в ходе исследования данных позволил определить следующее проблемное поле в контексте деятельностной составляющей профессиональной готовности: большинство будущих учителей начальных классов в процессе решения кейса, в частности при описании причин сложившейся ситуации, обозначения способов ее решения и

представлении результатов: не рассматривают поставленную задачу и причины, обусловившие ее возникновение, с различных позиций и точек зрения (позиций учителя, администрации, междисциплинарной команды специалистов, обучающегося, его родителей (законных представителей)); выбирают один конкретный способ решения, что, по нашему мнению, может помешать будущим педагогам динамично перестраиваться в возникающих в профессиональной деятельности условиях; обнаруживают необходимые для анализа предложенной ситуации знания, но не демонстрируют глубокого и доказательного представления выхода из практической ситуации.

Отсюда следует, что в процессе вузовской подготовки учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы должно быть выделено отдельное направление, обеспечивающее возможность им в будущем осуществлять профессиональную деятельность не по единому алгоритму, а самостоятельно определять, каким образом выстраивать работу с данной категорией детей. В связи с этим в процессе подготовки студентов, на наш взгляд, необходимо обращаться к образовательным технологиям, которые позволят будущему педагогу овладеть способами работы с обучающимися с нарушениями развития, сформировать собственный смысл организации взаимодействия с ними. Одной из таких технологий выступает case-study. Как указывает Л.А. Никитина, результатом использования методики case-study становится «понимание студентами проблем реальной профессиональной деятельности, овладение способом их выделения, обращение к ресурсам, позволяющим решать проблемы и тем самым выстраивать образовательный маршрут в собственной деятельности» [8, с. 186]. Вместе с тем вышеобозначенная методика не только актуализирует определенный комплекс знаний, необходимых для разрешения предложенной задачи, но и позволяет получить множественные варианты решений, приобрести навыки профессиональной деятельности, осмыслить профессиональные позиции в работе с детьми с ОВЗ, получить образовательные результаты самих участников взаимодействия, реализованные личные цели обучения. Поскольку case-study имеет широкие образовательные возможности, по нашему мнению, необходимо в процессе подготовки будущего учителя начальных классов малочисленной сельской школы к работе с детьми с ОВЗ не просто вовлекать студентов в процесс решения кейса, но и в процесс его создания.

Так, технология case-study будет способствовать не только овладению знаниями, умениями, навыками будущими учителями начальных классов, но и, что особенно важно, формированию у них собственных смыслов деятельности, позволит самостоятельно думать и

действовать в различных ситуациях, возникающих в инклюзивном образовательном процессе.

Таким образом, в рамках настоящей статьи предпринята попытка оценить состояние сформированности деятельностной готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Подчеркнем, что данный компонент готовности имеет большое значение в собственной будущей профессиональной деятельности студентов и дает возможность им в реальных условиях применять освоенные теоретические знания. Отметим, что данные о состоянии деятельностного компонента готовности, полученные в ходе исследования, выступают основанием для организации и проведения формирующей работы и будут положены в основу построения процесса подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.

Список литературы

1. Винеvская А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов н/Д: Феникс. 2015. 141 с.
2. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород. 2017. 24 с.
3. Гнедова С.Б. Ресурсы профессионального развития учителей инклюзивного образования в контексте проблемы самоактуализации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 6. С. 58–60.
4. Итоговый отчет Министерства образования и науки Алтайского края о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год. URL: http://www.educaltai.ru/about_main/report/ (дата обращения: 20.12. 2020).
5. Козырева О.А. Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). М.: ВЛАДОС, 2017. 127 с.
6. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск. 2015. 318 с.
7. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства (на примере подготовки магистров): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала. 2017. 21 с.
8. Никитина Л.А. Создание кейса – образовательный ресурс формирования текстовой деятельности магистрантов // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования. 2019. С. 183–186.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями

- здоровья. URL: <http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz6hMBZGHxt> (дата обращения: 20.12.2020).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (дата обращения: 22.12.2020).
11. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 175 с.
12. Kaplan I., Lewis I. Promoting Inclusive Teacher Education Methodology. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221037> (дата обращения: 22.12.2020).

Об авторе:

КУЗЕВАНОВА Анастасия Анатольевна – ассистент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55); e-mail: aagrebenkova@mail.ru

ACTIVITY READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A SMALL RURAL SCHOOL

A.A. Kuzevanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

The article emphasizes the idea that the readiness of teachers for this work is a basic component necessary for the implementation of inclusive education. A separate place in the structure of readiness is given to the activity component, which allows the future teacher to implement existing knowledge in professional activities with children with disabilities. The diagnostic procedures, their criteria and indicators are described, which allow to determine the state of formation of the activity component of the readiness of the future primary school teacher to work with students with disabilities in a small rural school. Based on the analysis of the results obtained, it was assumed that it was shown that the training of future teachers can be effective if educational technologies are included in the work that will allow students to master ways of working with students with developmental disabilities, to form their own sense of organizing interaction with them.

Keywords: *activity readiness of the future primary school teacher, children with disabilities, inclusive education, small rural school.*