

уровне через грамотное планирование и реализацию деятельности всех методических формирований учреждения образования.

Заключение. Ни одно из учреждений образования не «застраховано» от рисков ситуаций, поскольку на практике невозможно создать идеальную систему работы с педагогическими кадрами. Некоторые из рисков ситуаций носят объективный, или не зависящий от учреждения, характер. Поэтому управление рисками позволяет добиваться лучших результатов, чем игнорирование или предупреждение этих рисков. Именно этому способствует деятельность в учреждении образования ШУР как инструмента педагогического менеджмента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.

СЕЛЕЗНЁВА И.Н.

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

К ВОПРОСУ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Инклюзивное образование рассматривается как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [цит. по 1, с. 17]. В системе инклюзивного образования при работе с детьми с особыми образовательными потребностями упор делается на возможности и потенциал каждого ученика, а не фиксируется внимание на ограничениях здоровья. Ключевым фактором является доступность и открытость образовательного пространства для всех детей. Одним из условий создания максимально «включающей» образовательной среды является наличие подготовленных педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования. Важными требованиями к таким специалистам является универсализм, наличие компетенций необходимых для работы с любой категорией детей с особенностями, также следует указать социальную мобильность, то есть того личностного качества, приобретаемого в процессе профессиональной подготовки, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, решать нестандартные задачи, которые возникают в реалиях образовательной инклюзии.

Непременным условием успешности инклюзия является создание социогуманного отношения у субъектов образовательного процесса к детям с особыми образовательными потребностями. Это станет гарантией благополучного эмоционально-психологического состояния каждого участника образовательного процесса.

Инклюзивная образовательная модель рассматривается многими исследователями не как статичное обучение детей, с трудом поддающееся каким-либо изменениям, а как динамичное действие, направленное на постоянное вариативное изменение условий воспитательно-образовательного процесса, нацеленного на учет индивидуальных возможностей каждого воспитанника (В.К. Зарецкий, Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, М.М. Прочухаева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына). Приоритетами в построении модели инклюзивного образования, по мнению данных авторов, являются: 1) принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; 2) приоритет социальной адаптации ребенка

на каждом возрастном этапе; 3) основополагающее развитие коммуникативных и практических компетенций; 4) профилактика и преодоление искусственной изоляции семьи особого ребенка [цит. по 1, с. 17].

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых вузами, свидетельствует, что не разработана профессиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и учетом их в образовательном процессе. При этом гораздо меньше времени отводится на формирование психологической готовности педагогов инклюзивного образования.

Важной составляющей психологической готовности педагогов в системе инклюзивного образования, по нашему мнению, является наличие толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

На наш взгляд, наиболее точное и полное определение «толерантности» представлено в работах М.С. Мацковского [2]. Он описывает толерантность как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующее готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающиеся в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д.

При рассмотрении толерантности мы можем отметить, что данное явление включает следующие составляющие: терпимость в отношении к другому человеку, осознанное, осмысленное терпимое поведение, один из его ключевых компонентов – эмоциональное отношение к партнеру, т.е. выделяют три составляющие толерантности: поведенческую терпимость, эмоциональные и когнитивные компоненты.

В нашем исследовании толерантность рассматривается как составная часть комплекса целей процесса воспитания будущих педагогов, как профессионально-личностное качество, которое может быть развито в процессе обучения, воспитания и самообразования учащихся.

Толерантность в данном аспекте означает наличие у студентов знаний о ценностях толерантного общения, сформированность умений и навыков толерантного взаимодействия с окружающими, эмоционально волевою готовность к диалогу, коммуникативную установку, которая в ходе процесса воспитания и самовоспитания будет способствовать превращению толерантности в профессионально-личностное качество, включению толерантности в личную систему ценностей.

В соответствии с этим есть необходимость конкретизировать качества толерантной личности. Это даст возможность для лучшей диагностики и составления программ по развитию толерантности у будущих педагогов.

Экспериментальное изучение толерантности будущих педагогов осуществлялось на базе Учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». В исследование приняло участие 94 респондента. Это студенты педагогического и математического факультетов начальных курсов и выпускники вуза.

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа формирования толерантности на этапе подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

Объективное оценивание данного качества у студентов весьма сложный процесс, это связано с пюрализмом данного феномена.

Для выявления свойств толерантной личности будущего педагога нами использовалась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16PF – форма

С) позволила достоверно оценить уровень интеллектуальных (фактор В – «общий интеллект», фактор М – «практичность мышления – развитое воображение», фактор Q1 – «консерватизм - радикализм»), эмоционально-волевых (фактор С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», фактор G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», фактор I – « жесткость по отношению к окружающим чувствительность», фактор O – «уверенность в себе - тревожность», фактор Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», фактор Q4 – «расслабленность - напряженность»), коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (фактор А – «замкнутость – общительность», фактор Н – «робость – социальная смелость», фактор F - «сдержанность - экспрессивность», фактор E – «подчиненность - доминантность», фактор N – «прямолинейность – дипломатичность», фактор L – «доверчивость – подозрительность», фактор Q2 – «конформизм - нонконформизм»).

Подводя итоги данного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы. Толерантное отношение у студентов обуславливает целый комплекс личностных свойств:

- в эмоционально-волевой сфере: напряженность, эмоциональная устойчивость, чувствительность, нормативность;
- в коммуникативной сфере: подозрительность, эгоцентричность; прямолинейность, общительность, социальная смелость;
- адекватная самооценка.

Оценка толерантности студентов проводилась как с использованием включенного наблюдения и было проведено пилотажное исследование с помощью методики В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность». При оценки сформированности толерантности у будущих педагогов использовалась уровневая характеристика. Условно было выделено три уровня – высокий, средний, низкий – показывающие степень сформированности (выраженности) данного качества у каждого конкретного студента в данный момент времени.

При обработке данных по опроснику В.В. Бойко получилась следующая картина: высокую степень толерантности имеют 59,5% респондентов от общего количества. Следует отметить, что из этого количества выпускники вуза составляют 67,9%, студенты начальных курсов составляют 32,1% от общего числа респондентов, имеющих высокий уровень толерантности. Средний уровень толерантности имеют 39,4% будущих учителей, низкий – 1,1%.

Таким образом, теоретическое исследование источников, посвященных вопросам толерантности, позволяет прийти к выводу, что этот феномен представляет собой интегральное образование, означающее психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый доброжелательный тип взаимодействия с другими людьми.

Можно говорить о том, что уровень сформированности толерантности как личностно-профессионального качества у будущего педагога повышается с периодом обучения в вузе. Однако вследствие отсутствия четко разработанной технологии формирования толерантности у будущих педагогов и ее фрагментарности, показатели высокого уровня данного качества у будущих педагогов недостаточны.

Толерантность педагогов как системообразующая характеристика его личности обладает многоуровневостью и полифункциональностью.

Широкое внедрение идей инклюзии в общеобразовательные школы в значительной мере зависит от квалификации кадров и наличия толерантного отношения к учащимся с особыми образовательными потребностями, это требует внести изменения в процесс подготовки и переподготовки учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронович, Е.А. Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е.А. Воронович // Периодический журнал научных трудов “ФЭН-НАУКА”. – 2013. – № 1(16). – С. 17–20.
2. Мацковский, М.С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Межкультурный диалог: исследования и практика: сб. науч. ст./ под ред. Г.У. Солдатова, Т.Ю. Прокофьева, Т.А. Лютая. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 143.

СЕМЕНКОВА Е.А.

Орша, Вспомогательная школа № 24

СОВРЕМЕННЫЕ ПОХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная ситуация в специальном образовании предполагает новый тип активности педагогов и управленцев, основанный на способности сознательно и процессуально анализировать, строить и перестраивать свою деятельность и мышление сообразно складывающейся ситуации и новым тенденциям. Специальное образование, чтобы повысить качество жизни ребенка с особенностями психофизического развития, само должно быть качественным [1, с. 13]. Данная тенденция требует совершенствования работы по повышению качества специального образования. Отличительной особенностью современной подготовки педагогов является ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций: социальных, личностных, коммуникативных, познавательно-информационных [4, с. 66]. Предлагаемый подход принципиально отличается от существовавшего ранее.

Первостепенно важным остается формирование у специалистов социальной мобильности, т.е. того личностного качества, приобретаемого в процессе учебной деятельности, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Требуют развития деятельные способности специалистов, позволяющие реализовать компетентностный подход в обучении детей с особенностями развития и успешно действовать в той или иной области специального образования [2, с. 54]. Содержание подготовки педагогов призвано обеспечить ему компетентность в следующих видах деятельности: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационно-управленческая.

Неотъемлемой частью управленческой деятельности является контроль. Информация, полученная в ходе контроля, является основой для принятия управленческих решений. Руководитель должен уметь прогнозировать пути развития своего учреждения, ставить цели на будущее. Управленческую составляющую общей компетентности учителя в настоящее время можно назвать системообразующей, важнейшей, определяющей результативность и оптимальность деятельности учителя. Учитель, владеющий управленческой компетенцией на высоком уровне, может обеспечить положительную динамику в обученности и общем развитии каждого ученика [3, с. 19].

Освоение учителем технологий управления в системе «учитель–ученик» должно проходить обязательно параллельно с изменениями в общей системе управ-