

## 2.8 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Янусова Ольга Брониславовна,**  
старший преподаватель  
кафедры коррекционной работы  
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
Республика Беларусь, г. Витебск,  
e-mail: yanusava@mail.ru

Исследование посвящено проблеме готовности будущих педагогов инклюзивного образования к профессионально-педагогической деятельности с позиции культурологического подхода и учета развития индикаторов инклюзии: инклюзивной практики, инклюзивной политики, инклюзивной культуры.

Инклюзивная культура, понимаемая в широком и узком смысле, направляет развитие инклюзивного образования, способствует приобретению лучших инклюзивных практик, построению инклюзивного общества. Представленная модель инклюзивной культуры будущих педагогов имеет трехкомпонентную структуру. Структурно-содержательными компонентами являются *личностно-коммуникативный, аксиологический и когнитивный*, каждый из которых включает собственную организацию. Личностно-коммуникативный компонент характеризует индивидуально-типологические особенности личности будущих педагогов, уровень сформированности коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатийных способностей и коммуникативной толерантности. Аксиологический компонент отражает индивидуальную структуру ценностных ориентаций педагога инклюзивного образования, когнитивный – особенности мыслительной деятельности, потребность в усвоении новых знаний и навыков.

Инклюзивная культура будущих педагогов в целом, как и каждый из ее структурно-содержательных компонентов в частности, может быть сформирована на следующих уровнях: высоком, среднем, низком. Критериями уровней сформированности инклюзивной культуры являются показатели структурно-содержательных компонентов: индивидуально-типологические особенности личности, уровень эмоциональной устойчивости, уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, коммуникативной толерантности, интеллектуальной лабильности, а также индивидуальная структура ценностных ориентаций личности будущего педагога.

*Ключевые слова:* культура, инклюзивная культура, будущие педагоги, инклюзивное образование, педагогическая культура.

Модернизация педагогического образования в Республике Беларусь в современном контексте предполагает переосмысление роли культуры в образовании, в развитии личности педагога как ее субъекта. Выступая

субъектом культуры, педагог ответствен за ее сохранение, воспроизведение и передачу подрастающему поколению, что определяется спецификой педагогической деятельности. Необходимость становления профессионально-педагогической культуры будущих педагогов с позиции ее культурологического обоснования продиктована важностью реализации принципа инклюзии в образовании, развития инклюзивной культуры в учреждениях образования.

Сегодняшнее образование нуждается в педагоге, который сочетает в себе глубокие и системные знания преподаваемого предмета, владеет современными педагогическими технологиями и методиками обучения и воспитания, обладает хорошими организаторскими способностями, проявляет творческий подход к организации образовательного процесса. Его профессиональная педагогическая деятельность имеет инновационную направленность и выраженный гуманистический характер, в котором немаловажное значение приобретают профессионально-личностные качества, устойчивая система ценностных ориентаций, гибкое профессиональное мышление, позволяющие работать педагогу в условиях цифровизации, многозадачности и неопределенности.

Наиболее чувствительным периодом в решении проблемы подготовки педагогов к работе в инклюзии является период обучения в университете, так как именно в это время формируются профессиональная направленность, структура ценностных ориентаций, закладывается фундамент профессионального мышления будущего педагога.

Формирование инклюзивной культуры является одним из важнейших аспектов развития инклюзивного образования, которое, согласно определению ЮНЕСКО, представляет такую форму организации процесса обучения, при которой все дети, независимо от физических, психических нарушений, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [15].

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь рассматривает инклюзивное образование «как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных способностей обучающихся» [9].

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к потребностям всех

детей. Идеология инклюзивного образования подразумевает равное отношение ко всем людям, но требует создания особых условий для детей с ОПФР. Инклюзия – это процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса, школы местного сообщества. Цель инклюзивной школы – дать каждому ребенку адекватное его возможностям образование и предоставить максимальные комфортные условия для развития общения.

По мнению А.Я. Чигриной, эти основополагающие моменты в инклюзивной школе реализуются с учетом следующих положений:

- 1) равенство всех учеников в школьном сообществе, независимо от языка, пола, религии, состояния здоровья;
- 2) все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение учебного дня;
- 3) у всех учеников имеются равные возможности для установления и развития важных социальных контактов;
- 4) обучение всех учащихся тщательно планируется и проводится наиболее эффективным способом;
- 5) педагоги и все сотрудники школы, вовлеченные в процесс обучения, владеют стратегиями и педагогическими технологиями осуществления инклюзивного образовательного процесса;
- 6) программа обучения и педагогические методы, применяемые в обучении, учитывают потребности каждого ученика;
- 7) семьи активно участвуют в жизни школы;
- 8) большинство сотрудников школы разделяют ценности инклюзии, позитивно настроены и понимают свои обязанности [18].

В основе реализации инклюзивной политики, распространения инклюзивной практики лежит инклюзивная культура. Именно она справедливо рассматривается началом всех реформ и изменений, так как предполагает построение образовательных отношений посредством разделения ценностей инклюзивного образования и развития всех участников образовательного процесса, в котором ценность каждого его участника не зависит от его возможностей и способностей. В подобном сообществе различия (психофизические, этнические, языковые, религиозные и т.п.) распознаются, принимаются и в свою очередь служат источником развития других. Взаимодействие детей, родителей, педагогов и других заинтересованных лиц осуществляется через подлинное сотрудничество, уважение и терпимость. Оно опирается на создание новых – инклюзивных – ценностей с ориентацией на общечеловеческие и национальные ценности. Ценности инклюзивного образования отражаются в следующих убеждениях:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать и нуждается в том, чтобы быть принятым и понятым;

- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- разнообразие обогащает все стороны жизни человека;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- дети с ОПФР должны иметь доступ к обучению в обычных школах, к построению индивидуального образовательного маршрута с учетом их способностей, возможностей;
- обычные школы отвечают за создание условий удовлетворения образовательных потребностей всех детей;
- инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными проявлениями в образовании и гарантируют реальное образование для большинства детей;
- необходимо разрабатывать системы образования так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка с учетом запроса семьи и принципа презумпции родительской компетентности;
- совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенности развития обогащают каждого;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Успешность развития инклюзивного образования на основе применения индикаторов инклюзивности (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры) подтверждается в исследованиях Дж. Корбетт, проведенных в начальных школах в Великобритании. Дж. Корбетт, анализируя отношение в школе к возникающим проблемам поведения детей, выявляет такую особенность школьной культуры, благодаря которой они не рассматриваются только как личная вина педагога, а как проблема всего школьного коллектива. Решение данной проблемы заключается в использовании культуры аргументированного диалога, а не конфронтации. При оценке инклюзивной политики Дж. Корбетт отмечает хороший уровень взаимодействия педагогов с координатором по особым образовательным потребностям, а также помощниками по учебной поддержке. Эффективность инклюзивной практики, по ее мнению, исходит из дифференцированного подхода в обучении, при котором предпочтение отдается таким методам обучения, которые способны обеспечить успех каждого конкретного ребенка с учетом его особенностей. Исследовав показатели инклюзивности, автор отмечает важность создания школьной культуры, поощряющей уникальные и индивидуальные различия всех детей, выступающие источником обогащения других.

Изучение инклюзивной культуры современными исследователями осуществляется в широком и узком смысле: в широком – как один

из аспектов культуры общества, в узком – как культура учреждения образования, участников образовательного процесса (N. Pless, T. Maak, С.В. Аলেখина, М.А. Колокольцева, Е.И. Попова, В.В. Хитрюк, Ф.Р. Якубова). Прежде чем выявить сущность и структуру инклюзивной культуры будущих педагогов, считаем необходимым актуализировать понятия «культура», «профессионально-педагогическая культура педагога», «инклюзивная культура педагога».

Понятие «культура» – общенаучная категория, одно из фундаментальных научных понятий социально-гуманитарного познания. Оно характеризует очень сложный и многогранный фактор человеческого бытия, который выражается и проявляется во множестве самых разнообразных феноменов социальной жизни. Однако до настоящего времени единого, всеми принятого определения культуры не установлено. В современной науке насчитывается до пятисот дефиниций понятия «культура», а некоторые ученые считают, что их количество приближается к тысяче [14].

Подобное количество разнообразия трактовок, по мнению культурологов, объясняется тем, что изучением феномена культуры занимаются ученые из разных областей научного знания: философии, социологии, психологии, педагогики, этнографии, искусствоведения и др.

К доминирующим подходам, раскрывающим понятие «культура», можно отнести следующие. Так, культура понимается как

- 1) специфическая человеческая деятельность, направленная на создание и материальных, и духовных ценностей;
- 2) система идеалов, ценностей и норм, которыми руководствуются индивиды и их группы в своем социальном поведении;
- 3) историческая память человечества, воплощенная в традициях, обрядах, стандартах поведения;
- 4) духовное развитие человека и человечества, проявляющееся по-разному на различных этапах исторического развития общества [10].

На данный момент в науке, помимо различных подходов к определению указанного понятия, существует и множество концепций культуры, для каждой из которых за этим словом скрывается вполне определенный, четко очерченный смысл. Таких концепций насчитывается более двадцати. Например, для *аксиологической* концепции культура – это явление, отражающее духовную природу человека, выражение духовных ценностей и нравственных норм. *Деятельностная* концепция видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.). *Личностная (или поведенческая)* концепция представляет культуру как актуализацию социальной природы человека; как способ движения личности во времени и пространстве; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе,

обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации. *Семиотическая* концепция трактует культуру как совокупность знаков, как систему, передающую и хранящую информацию. *Социологизаторская* концепция характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, ступень развития конкретного народа, социума. Для *суммативной* концепции культура – сумма продуктов деятельности и общения людей; склад технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его развития; наследие, оставленное прошлыми поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. *Эвристическая* концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе [13].

Современные исследователи (Ю.Н. Солонин, Н.Б. Крылова, С.В. Лапина, С.В. Лауткина, А.Н. Маркова, З.А. Неверов, Б.А. Эренгросс) подчеркивают, что культура – явление сложное, многогранное, многоаспектное, интегрирующее многие стороны жизни человека и социума. Она охватывает всю человеческую деятельность в сферах материального и духовного производства, уровень этой деятельности, содержание труда, продукты труда, знания и навыки, овладение которыми позволяет человеку справиться с теоретическими и практическими задачами [12]. Однако культура – это не только результат, но и сам процесс активной сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и сам человек. «Человек становится вполне человеком только в процессе культуры, и лишь в ней, на ее вершинах, находят свое выражение его самые высокие стремления и возможности, – писал Г.П. Федотов, – только по этим достижениям можно судить о природе или назначении человека» [11].

Педагогика по своей сущности культуросообразна, она отражает уровень культуры общества. Культура выступает главным системообразующим фактором становления педагога. По мнению И.Ф. Исаева, «в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности учителя, преподавателя, воспитателя являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. В решении проблем формирования профессионально-педагогической культуры важно не только овладение культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности» [6].

Высокий уровень развития профессионально-педагогической культуры справедливо рассматривается гарантом качества образования, выступает важнейшим условием эффективности педагогической деятельности, является стимулом к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию педагога.

Изучение проблемы становления педагогической культуры было положено в связи с выявлением особенностей педагогической деятельности, оценкой педагогических способностей, исследованием профессионального мастерства педагога. Разработка культурологического направления в философии, социологии, психологии, педагогике способствовала обоснованию общетеоретических основ педагогической культуры (А.В. Барбанщиков, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, И.В. Колмогорова и др.), а также выделению ее отдельных компонентов: методологического (В.А. Сластенин, В.В. Краевский, А.Н. Ходусов), коммуникативного (В.С. Грехнев, Ш.А. Магомедова, А.В. Мудрик), технологического (М.М. Левина, Н.Г. Руденко), гуманитарного (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов) и др.

Впервые понятие «педагогическая культура» встречается в трудах В.А. Сухомлинского. Он расценивал педагогическую культуру как индивидуальную, личностную характеристику, связанную с различными аспектами деятельности педагога. И.В. Колмогорова выделяет следующие основные подходы к толкованию понятия «педагогическая культура»:

1) совокупность высокого уровня развития и совершенствование всех компонентов педагогической деятельности и такого же уровня развития и реализации сущностных сил педагога, его способностей и возможностей;

2) сложную социальную характеристику личности учителя, обуславливающую его педагогическую позицию; как показатель уровня его духовного, нравственного, интеллектуального развития, знаний, умений и навыков, высокого профессионализма, профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешного решения педагогических задач;

3) часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов;

4) интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания, наличие культуротворческих способностей;

5) часть общечеловеческой культуры, в которой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов.

Анализ вышеперечисленных подходов позволяет выявить общее: педагогическая культура является частью общей культуры педагога; в ней отражается уникальное соединение общественных, профессиональных, личностных ценностей, отражающих направленность личности и профессиональной деятельности педагога; она неразрывно связана с профессионализмом,

педагогическим мастерством и творчеством; в современных условиях выступает гарантом качества образования и залогом профессиональной самореализации; вектором построения профессионально-педагогического взаимодействия с детьми, родителями, педагогами и другими участниками образовательного процесса на основе сотрудничества и равноправия.

Как сложное социально-педагогическое явление, педагогическая культура состоит из нескольких компонентов. По Д.В. Качалову, компонентами педагогической культуры будущего учителя являются:

1) мотивационно-ценностный, определяет культурные устремления, систему внутренних принципов и убеждений в необходимости усвоения педагогической культуры как профессионально значимого качества и характеризуется сформированностью ценностных представлений, наличием относительно целостной «Я-концепции»;

2) когнитивный, предполагает наличие общекультурных знаний, целостного педагогического знания, направленных на ценностное отношение к миру Детства и будущей профессиональной педагогической деятельности и позволяющих успешно решать педагогические задачи;

3) деятельностный, включает устойчивость основных планов отношений к себе, миру и их выраженность в поведении, адекватных педагогических ситуациях и характеризует выстроенный образ «Я-профессионал», индивидуальный опыт будущего учителя, интегрирующий в себя знания, ценностные ориентации, мотивы, потребности, проецируемые на демонстрацию педагогической культуры в педагогической деятельности;

4) рефлексивно-творческий, заключается в способности входить в рефлексивную позицию по отношению образа «Я» в педагогической культуре, умении строить и анализировать модели педагогической культуры в общении и взаимодействии с учащимися [8].

Изучение инклюзивной культуры в контексте проблемы готовности педагогов к инклюзивному образованию свидетельствует о недостаточном исследовании данного феномена (J. Gorbett, Е.В. Богданова, Т.Е. Емельянова, А.А. Синявская, Н.В. Старовойт, В.В. Хитрюк, О.Ю. Светлакова, М.А. Колокольцева, Е.И. Попова).

Ученые рассматривают инклюзивную культуру в качестве фундаментальной основы для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается социумом, что обеспечивает возможность достижения высоких результатов.

Н.Г. Сигал связывает развитие инклюзивной культуры с созданием особой инклюзивной атмосферы, которая имеет свои отличительные черты:

1) внедряемые изменения адаптированы к образовательным потребностям участников образовательного процесса, образовательной организации; 2) проводимые преобразования органично вплетены в общую структуру учреждения образования; 3) педагоги имеют возможность получения различных видов помощи (методической, психологической и др.) при организации



обучения детей с особыми образовательными потребностями как со стороны администрации учреждения образования, так и со стороны других педагогов [16]. Автор рассматривает инклюзивную культуру как фундамент высококачественной школьной модели, как показатель общего уровня культуры школы. По его мнению, основная цель инклюзивной культуры заключается в создании школьного сообщества, разделяющего ценности инклюзивного образования и предоставляющего возможность каждому ребенку для развития и достижения.

Т.В. Емельянова, А.А. Синявская рассматривают инклюзивную культуру будущих педагогов как нравственную составляющую их профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. На основе синтеза понятий общей и профессионально-педагогической культуры педагога исследователи определяют инклюзивную культуру «как личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию». В структуре инклюзивной культуры будущих педагогов авторы выделяют аксиологический, мировоззренческий, личностный, поведенческий компоненты:

1. Аксиологический – система инклюзивных ценностей педагога. К ценностям педагога инклюзивного образования исследователи относят взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга. Усвоение основных ценностей и принципов инклюзии является «фундаментом, на котором строится весь процесс формирования инклюзивной культуры будущих педагогов».

2. Мировоззренческий – личностная направленность учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности. Проявляется в желании, способности, заинтересованности в работе с «особыми» детьми.

3. Личностный – совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств. Учителю, работающему с «особыми» детьми, нужно проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Высокий уровень развития этих качеств может стать основой для формирования педагогического мастерства, позволяющего студентам успешно преодолевать трудности работы в инклюзивном классе. В формировании профессионально значимых качеств будущих педагогов акцент, по мнению исследователей, нужно сделать на развитие саморегуляции, самодисциплины, рефлексии.

4. Поведенческий – это специфические нормы этикета, характерные для социального взаимодействия внутри инклюзивного сообщества [5].

Е.В. Богданова раскрывает феномен «инклюзивная культура» через этические нормы общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку неотъемлемой частью культуры педагога, в том числе работающего в условиях инклюзии, являются коммуникативные навыки [1].

Зарубежный исследователь J. Gorbett к составляющим инклюзивной культуры педагогов относит: 1) уважительное отношение учителей

ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям; формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество.

Сущность и содержание дефиниции «инклюзивная культура будущего педагога» мы попытаемся определить через характеристику выделенных нами структурно-содержательных компонентов: *личностно-коммуникативного, аксиологического и когнитивного.*

*Аксиологический компонент*, на наш взгляд, является ключевым и отражает систему ценностей, руководствуясь которыми педагог стремится к реализации инклюзивного образования, при этом сама педагогическая деятельность становится целенаправленной и осмысленной. Ценностные ориентации служат своеобразным критерием выбора педагога, который проявляется в принятии инклюзивных ценностей как лично и профессионально значимых, а также в стремлении (предпочтении) к их реализации, являются внутренним источником активности его личности.

*Когнитивный компонент* предполагает наличие глубоких, всесторонних знаний и умений, составляющих основу профессиональной деятельности педагога и обеспечивающих успешность реализации практик инклюзивного образования в соответствии с возложенными функциями; определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность.

Когнитивный компонент педагогической деятельности связан с познанием и, по мнению А.Д. Гонеева, может рассматриваться как процесс и результат. Поэтому его можно представить, с одной стороны, как определенный уровень общепедагогических и специальных знаний, соответствующую ступень их системности и педагогической направленности. С другой стороны, как накопление знаний, переход их на более высокий уровень системности, что дает возможность увидеть целостную картину мира, проявление общих закономерностей в педагогическом процессе. Причем в ходе данного процесса происходит переоценка собственных способностей к педагогической деятельности, субъект познает новые способы деятельности и когнитивный компонент переходит в новую форму с иными качественными характеристиками.

В литературе существует множество классификаций знаний и умений учителя. В свое время структура знаний учителя была предложена Н.В. Кузьминой, Е.И. Исаевым, J.T. Gibson, H.W. Berhard, Н.Д. Царевой, Ф.Н. Гоноболиным, И.Ф. Демидовой.

Н.В. Кузьминой представлена следующая структура знаний учителя: знание содержания деятельности (предмета); знание правил осуществления

деятельности (средств, форм и методов психологического воздействия); знание психологических особенностей овладения обучающимися содержанием и методами учебной деятельности (той, что является предметом обучения, – труд, общение, познание); знание индивидуально-психологических особенностей учащихся; знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. Данная структура знаний сводится лишь к перечислению необходимых учителю знаний, однако, по справедливым замечаниям И.Ф. Демидовой, «не содержит никаких устойчивых связей между компонентами этих структур» [4].

Несколько иной подход присутствует в американской психологии: исследователи (J.T. Gibson, H.W. Berhard) идут от личностей учителя и ученика, поэтому структуры их знаний более психологичны. По мнению J.T. Gibson, компетентный учитель должен обладать следующими знаниями и умениями: знание содержания предмета и умение в применении психологических принципов. Сюда относятся: а) знания и умения возрастной психологии; б) умение обучать и осознавать реакции учеников на действия учителя; в) знание и умение использовать индивидуальные различия; г) знание и умение учитывать закономерности процесса «учение–обучение»; д) умение приспосабливаться к новой ситуации и неожиданным инновациям.

В свою очередь весьма интересен подход H.W. Berhard, который выделяет такие характеристики компетентных учителей: а) имеет всегда прекрасное самочувствие, самоощущение; б) имеет профессиональное вдохновение, пытается сделать школу лучшим местом для учеников; в) старается постоянно улучшать свою работу; г) психологически зрелый, т.е. не показывает своего раздражения, не «переходит» на личности; д) артистичен в выстраивании человеческих взаимоотношений; е) заботится о собственном профессиональном росте.

Кроме общих структур умений учителя существуют частные структуры отдельных видов умений. Например, структура информационных умений, предложенная Н.Д. Царевой. Она делит информационные умения на три группы: а) умения, направленные на поиск информации; б) умения, направленные на дидактические преобразования информации; в) умения, направленные на адекватное сообщение информации учащимся. Эти информационные умения могут представлять практический интерес для педагога инклюзивного образования. Так, работа в инклюзивном классе/группе предполагает наличие у педагога не только знаний своего предмета, но и возможности передачи его содержания различным по собственным потенциальным возможностям и способностям категориям детей.

В целом в структуре знаний и умений педагога инклюзивного образования мы выделяем следующие: системное, всестороннее знание преподаваемого предмета, психологические знания, знание основ построения учебно-воспитательного процесса с учетом неоднородности состава класса/группы, знание основ коррекционно-развивающей работы с детьми

с различными нарушениями в развитии. К психологическим знаниям относятся: знание общих и специфических закономерностей развития детей; знание о закономерностях формирования познавательных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) как при нормальном развитии, так и отягощенном различными нарушениями (нарушениями зрения, слуха, интеллекта и т.п.); знание о возрастных особенностях протекания познавательных психических процессов как в норме, так и патологии; знание об особенностях формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе, как при нормальном развитии, так и патологическом.

*Личностно-коммуникативный компонент инклюзивной культуры будущего педагога* характеризуется, прежде всего, определенным уровнем развития личности педагога инклюзивного образования, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в сформированности у него профессионально значимых качеств (таких, как любовь к детям, толерантность, эмпатия), коммуникативных и организаторских способностей.

По А.К. Марковой, к важным профессиональным качествам относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (и профессионально значимых качеств, и собственно личностных характеристик). Приведем неполный список этих свойств: вежливость, внимательность, воспитанность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, инициативность, искренность, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, общительность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чуткость, эмоциональность [17].

Перечисленные выше качества бесспорно весьма важны для педагога инклюзивного образования. Однако всё больший интерес и профессиональную значимость в контексте инклюзивного образования приобретают такие качества будущего педагога, как толерантность, эмпатия, любовь к детям, а также высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей.

Осуществляя профессионально-педагогическое общение в разнородно представленной образовательной среде, педагог инклюзивного образования должен проявлять уважение и терпеливость к индивидуальным различиям своих учеников, в том числе к детям с ОПФР. Уважение и принятие индивидуальности личности каждого ребенка основывается на понимании его особенностей, учете потенциальных возможностей и способностей, на вере

в силы его развития. Это проявляется в умении педагога выстроить доброжелательные, в сочетании с объективной требовательностью, субъект-субъектные отношения при построении учебно-воспитательного процесса.

Однако, как свидетельствуют результаты проведенных исследований, от 47 до 70% учителей имеют трудности в организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с различными категориями детей с ОПФР. Они не могут установить контакт с ребенком, наладить доверительные отношения с ним. Педагоги испытывают коммуникативный барьер и эмоциональное неприятие – «учитель психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого он не уверен». Наряду с этим учителя плохо ориентируются в особенностях развития детей с отклонениями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности детей с ОПФР.

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос формирования коммуникативной толерантности, т.е. толерантности, проявляемой в общении, у педагогов инклюзивного образования. В данном случае коммуникативная толерантность выступает обязательным условием «нормальной коммуникации» между педагогом и учащимся с ОПФР. Именно понимание того, что другой субъект – «иной», которое проявляется в заинтересованном и терпимом отношении к нему, снижает агрессивность, вызывает интерес к его духовному миру, отношение как «равнодостоящей» личности и способствует достижению взаимопонимания в процессе общения.

Впервые понятие коммуникативной толерантности было введено В.В. Бойко. Она, исследуя роль эмоций в системе межличностных отношений, рассматривает коммуникативную толерантность как «характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию». По В.В. Бойко, это стержневая характеристика личности, «ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность» [2].

По мнению автора, основанием для проявления коммуникативной толерантности является способность человека не видеть особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера или не испытывать негативных переживаний по поводу этих различий.

Для педагога инклюзивного образования способность к эмпатии – необходимое профессиональное качество, свидетельствующее о принятии им гуманистических ценностей в качестве естественных норм общения с ребенком с особенностями психофизического развития и его семьей. Эмпатия служит побудительным мотивом помощи, заботы, педагогической поддержки ребенка.

Педагогическая деятельность, протекающая в разнородно представленной образовательной среде, предъявляет особые требования к уровню развития коммуникативных и организаторских качеств педагога. Согласно

В.А. Крутецкому, коммуникативные способности – способности к общению педагога с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ним целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

По мнению Н.В. Кузьминой, коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания авторитета и доверия. Они обеспечиваются четырьмя факторами: способностью педагога к идентификации, т.е. отождествлению себя с учащимися; чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям); хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействий; суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

К непосредственно коммуникативным способностям В.А. Кан-Калик относит способность устанавливать правильные долгосрочные взаимоотношения, основанные на сотрудничестве, педагогический такт, требовательность, педагогически грамотный подход к детям. Ученый рассматривает коммуникативные умения в контексте профессиональной педагогической деятельности и выделяет три «укрупненные группы коммуникативных умений учителя»: умения публичного общения; умения посредством правильно созданной системы общения организовывать с учащимися творческую деятельность; умение целенаправленно организовывать педагогическое общение и управлять им [7].

Хорошо развитые коммуникативные способности являются основой формирования личностно-коммуникативного компонента инклюзивной культуры будущего педагога и одним из условий ее проявления.

Анализ психолого-педагогической, философской и культурологической литературы позволяет нам рассматривать инклюзивную культуру будущего педагога как сложное интегральное личностное образование, состоящее из ряда структурно-содержательных компонентов (аксиологического, когнитивного и личностно-коммуникативного), имеющих собственную организацию. Выделение данных компонентов, безусловно, не является исчерпывающим в понимании феномена инклюзивной культуры будущего и требует дальнейшего глубокого научного изучения. К наиболее значимым условиям формирования инклюзивной культуры относятся самообразование и саморазвитие педагога, а также его стремление работать в инклюзивном образовательном пространстве.

Таким образом, в определении методологических основ готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию значительное место принадлежит культурологическому подходу, указывающему на необходимость формирования инклюзивной культуры, определяющей эффективность образовательного процесса.

## Список использованных источников

1. Богданова, Е.В. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения / Е.В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сб. материалов I Междунар. интернет-симпозиума, 7 сент. 2015 г. / под ред. Н.М. Борозинец, В.Ю. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С. 19–23.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – Москва: «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
4. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 224 с.
5. Емельянова, Т.В. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т.В. Емельянова, А.А. Синявская // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. тр. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 31 окт. 2015 г. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П. – С. 38–41.
6. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И.Ф. Исаев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Качалов, Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Качалов. – Шуя, 2011. – 387 л.
9. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования Респ. Беларусь – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 11.05.2016.
10. Культурология: учеб. пособие для вузов / С.В. Лапина [и др.]; под общ. ред. С.В. Лапиной. – Изд. 2-е. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 495 с.
11. Культурология: учебник для вузов / Б.А. Эренграсс [и др.]; под общ. ред. Б.А. Эренграсса. – Москва: Издательство Опикс, 2007. – 480 с.
12. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С.В. Лауткина. – Минск, 2011. – 215 л.
13. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие / В.И. Максакова. – Изд. 5-е. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
14. Маркова, А.Н. Культурология: учеб. пособие / А.Н. Маркова. – Москва: Проспект, 2014. – 376 с.

15. Преодоление стигматизации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра: монография / В.В. Хитрюк [и др.]; под науч. ред. В.В. Хитрюк, А.А. Нестеровой. – Минск: БГПУ, 2020. – 208 с.

16. Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сб. материалов междунар. науч. конф., Киров, 26–28 июля 2014 г. – Киров: Изд-во МЦНИП, 2014. – С. 73–78.

17. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 544 с.

18. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми и множественными нарушениями как фактор их социальной интеграции: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 147 л.

## **2.9 ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Шарапова Инна Анатольевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
декан педагогического факультета  
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
Республика Беларусь, г. Витебск,  
e-mail: pf@vsu.by

**Швед Мария Войтеховна,**  
старший преподаватель кафедры коррекционной работы  
педагогического факультета  
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
Республика Беларусь, г. Витебск,  
e-mail: shvedmv@rambler.ru

**Конюшко Полина Владимировна,**  
преподаватель кафедры коррекционной работы  
педагогического факультета  
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
Республика Беларусь, г. Витебск,  
e-mail: poly.konyushko@gmail.com