

ПЕДАГОГИКА

УДК 371

ПРИОРИТЕТЫ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА*

д-р пед. наук, проф. А.П. СМАНЦЕР
(Белорусский государственный университет, Минск)

На основе гуманистического, аксиологического, системного и других подходов в образовании определены основные характеристики приоритетов и личностных ценностей учителя (взаимоотношения, дети, особые образовательные потребности, инклюзия, инклюзивные знания, умения, компетенции, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, саморазвитие, здоровый образ жизни), необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде. Определено отношение будущих учителей к инклюзивному образованию. Исходя из мнений студентов установлен ранжированный ряд ценностей личности, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде. Определены особенности работы учителя в инклюзивной среде. Выявлен уровень эмоционального принятия детей с особыми образовательными потребностями. Представлен качественный анализ результатов оценки будущими учителями приоритетов и личностных ценностей работы в инклюзивной образовательной среде.

Введение. Одной из ключевых проблем классического университетского педагогического образования является подготовка будущего учителя к работе в инклюзивной образовательной среде, который владел бы профессиональными компетенциями, современными технологиями обучения и воспитания учащихся с особыми образовательными потребностями. Несомненно, от учителя зависит успешность реализации инклюзии в общеобразовательной школе. На нем лежит ответственность за физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное развитие детей с особыми образовательными потребностями, включенными в общеобразовательные средние школы. Не случайно З.Г. Нигматов подчеркивает, что «идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления» [1, с. 36].

Совместное обучение учащихся с особыми образовательными потребностями и развивающихся по норме для белорусских школ является в настоящее время реальной образовательной практикой. Сейчас во многих школах республики открыты инклюзивные классы. В связи с этим необходимы новые методологические подходы к модернизации профессиональной подготовки педагогов с целью формирования у них готовности к работе с детьми в условиях инклюзивного образования. В настоящее время инклюзия становится одним из принципов государственной политики в области образования.

Современная тенденция в социализации детей с особыми образовательными потребностями нашла отражение в Саламанкской декларации, направленной на развитие инклюзивного образования. В декларации подчеркивается, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах» [2]. Все больше осознается, что психофизические нарушения у ребенка не отрицают его человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В связи с этим получает распространение иная форма получения образования – *инклюзия*, под которой понимается возможность обучения детей с различными образовательными потребностями в общеобразовательных школах.

В нормативно-правовых документах Республики Беларусь (Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» [3], Кодекс Республики Беларусь об образовании [4]) зафиксированы основы государственной политики в области образования, гарантирующие равный доступ к получению образования всех лиц, в том числе и лиц с особыми образовательными потребностями.

В педагогике появилось новое направление исследований, связанных с подготовкой будущих учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Она основывается на идеологии, согласно которой каждый учащийся рассматривается как неповторимая и уникальная личность, где исключается любая его дискриминация и в то же время для него создаются соответствующие условия для развития.

Реальная образовательная ситуация в белорусских школах убеждает, что хотя совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и здоровых школьников стало повседневной реальностью, значительная часть учителей не готова к продуктивной работе в инклюзивной среде. Предваритель-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке БФФИ, проект № Г13Р-025.

ная диагностика показала, что свыше 84 % педагогов не готовы к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Учителя предпочитают работать в традиционных, а не в инклюзивных классах, при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями ощущают беспомощность, некомпетентность, тревожность, используют различные психологические защиты (искажение, вытеснение, отрицание).

Актуальность и значимость поставленной проблемы обостряется в связи со следующими факторами:

- дефицитом психологических, педагогических, социально-педагогических исследований по подготовке будущих учителей к эффективному взаимодействию с детьми в инклюзивном образовательном процессе;
- недостаточной обоснованностью теоретико-методологических, технологических характеристик готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде;
- отсутствием научно обоснованных приоритетов и личностных ценностей их готовности к работе в инклюзивной образовательной среде.

Научная новизна работы состоит в выявлении личностных приоритетов и ценностно-смыслового отношения студентов классического университета к инклюзивному образованию, а также экспериментальной проверке их сформированности. Целью выступает научное обоснование психолого-педагогической подготовки будущих учителей классического университета к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Задачи исследования – определение приоритетов и личностных ценностей и смыслов будущего учителя, необходимых для работы в условиях инклюзивного образования; выявление приоритетов и ценностно-смыслового отношения студентов к инклюзивному образованию на основе анализа эмпирического материала.

Теоретической базой исследования проблем инклюзии являются:

- гуманистическая парадигма образования, которая ориентирует педагога на создание равных возможностей для реализации потенциала каждого учащегося, на уважение прав и свобод детей;
- аксиологический подход, позволяющий понимать и принимать ценность и значение приобретаемых знаний, необходимых для полноценной подготовки к инклюзивной деятельности;
- системный подход, способствующий структурированию содержания психолого-педагогической подготовки, включению в нее элементов инклюзии.

Беспорной *методологической основой* в подготовке будущего учителя выступают:

- компетентностный подход, который в большей степени адекватен специфике, задачам, идеологии, логике образовательного процесса в инклюзивных образовательных учреждениях;
- культурологический подход, направленный на приобщение студентов к общечеловеческой культуре, к новым культурным формам работы с детьми с особыми образовательными потребностями;
- субъектный подход как базовый методологический феномен инклюзивной образовательной среды.

Методы исследования – теоретический анализ социальной и психолого-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование, шкалирование ответов, статистические методы.

Основная часть. Профессиональная подготовка будущего педагога представляет собой сложный процесс, который характеризуется многогранностью целей, задач, форм, методов и технологий. Важными регуляторами этого процесса являются приоритеты, ценности и смыслы, которые определяют отношения педагогов с учащимися. Ценностные приоритеты личности – универсальная категория, отражающая важность для человека тех или иных сфер, или ключевых областей, его жизни. Часто личностные приоритеты определяются возрастом человека. В студенческом возрасте важнее всего получение образования, овладение будущей специальностью, стремление к развитию и саморазвитию и т.д. Личностные приоритеты меняются с изменениями в жизни. Определенная сторона жизни человека может внезапно обратить на себя внимание, например, поступив в вуз, для студента важнее всего будет овладение будущей профессией, то есть для будущих педагогов педагогические знания, умения, навыки и компетенции становятся ценностью.

При подготовке будущих учителей важными ценностными приоритетами выступают: личные взаимоотношения, дети, особые образовательные потребности, инклюзия, инклюзивные знания, умения, компетенции, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, саморазвитие, здоровый образ жизни. Среди них также адаптация и изоляция ребенка, философия и психология образования, педагогика, методика обучения и др.

Как видим, к числу первоочередных приоритетов и ценностей относится профессиональное образование будущего учителя, в частности подготовка к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ведущая тенденция гуманистической образовательной парадигмы состоит в обеспечении предельно доступного образования для каждого учащегося, создание условий для восприятия «педагогом ученика как наивысшую ценность, преодоление отчуждения образования от жизненной человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития» [5, с. 11]. Образовательный процесс, построенный на принципах инклюзии, способствует формированию у учащихся тенденции к альтруизму, милосердию, эмпатии, уважительному отношению к личности с особыми потребностями, сопереживанию, сочувствию и состраданию попавшему в беду человеку, взаимопомощи – важнейшим элементам гуманности.

Аксиологическая доминанта заложена в каждом из современных подходов к педагогическому образованию, ценностное отношение к образованию выступает в качестве интегративной характеристики личности, механизмов взаимодействия с окружающей действительностью и собственной деятельно-

стью. Она проявляется в единстве цели и средств, взаимосвязи свободы и ответственности личности за свои поступки и поведение, в универсальности и фундаментальности гуманистических ценностей [6, с. 86].

Процесс становления в индивиде новых отношений к действительности определяет его внешнюю социальную активность, его жизненную позицию. Наиболее глубоко и разносторонне проблема отношений была разработана в работах В.Н. Мясичева. Он считал, что основными элементами, из которых «складывается» личность, являются отношения человека. Система отношений человека к действительности и составляет его личность. «Отношения человека, – подчеркивал В.Н. Мясичев, – в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [7, с. 16]. Именно отношениями, по его мнению, определяют действия и поступки людей. Отношения человека представляют собой субъективный, внутренний индивидуально-избирательный аспект его многосторонних связей с различными проявлениями действительности и со всей действительностью в целом [7, с. 16].

В педагогике особое внимание отношениям уделяется И.Ф. Харламовым, который разработал отношения концепцию образовательного процесса. Отношения он определяет «как выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира, которые, затрагивая сферу её потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на её поведении и развитии» [9, с. 322].

С этих позиций важно определить готовность будущих учителей работать в инклюзивной образовательной среде, выявить как приоритеты, так и ценностные отношения студентов, которые подвигают их на осознание необходимости инклюзивного образования. В нашем исследовании на основании опроса получены эмпирические данные о значимости выделенных приоритетов и ценностей для будущего учителя, готового работать в инклюзивной образовательной среде.

Диагностика осведомленности будущих учителей об особенностях работы с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды состояла из нескольких этапов.

На **первом этапе** диагностики мы попытались выяснить отношение будущих учителей к идее инклюзивного образования. Было опрошено 120 студентов. Их ответы на вопрос, «*как вы относитесь к идее инклюзивного образования?*», показали понимание важности инклюзивного образования: 72,7 % респондентов ответили положительно; 14,5 % – больше положительно, чем отрицательно; 8,6 % – скорее отрицательно, чем положительно; 6,8 % – отрицательно; 4,2 % – не определились с оценкой. Полученные ответы показывают положительное отношение большинства опрошенных к идее инклюзивного образования.

Ответы на вопрос, «*насколько осуществима идея инклюзивного образования в условиях современного белорусского образования?*», дали следующие результаты: 24,8 % считают, что для Беларуси это трудновыполнимая задача; 15,5 % – сейчас в некоторых школах есть инклюзивные классы; 18,5 % – в стране слабо продвигается решение этой проблемы; 16,4 % – для решения проблемы инклюзии необходимо готовить педагогические кадры; 8,6 % – важно создавать условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями; 10,4 % – результаты работы по инклюзивному образованию не очевидны; 5,8 % – в современных условиях в нашей стране эта идея не выполнима.

Как видим, относительно реализации идей инклюзивного образования будущих учителей нет однозначных ответов. Около трети опрошенных считают, что в Беларуси будет трудно решаться вопрос инклюзивного образования.

Следующий вопрос, «*какие сложности могут возникнуть у педагогов при включении в обычный класс (группу) детей с особыми образовательными потребностями?*», логически вытекал из предыдущего. Получены следующие ответы: обычные дети могут не принимать детей с особыми образовательными потребностями (15,5 %); дети с особыми образовательными потребностями могут отставать в учении (12,6 %); детям с особыми образовательными потребностями нужно уделять больше времени и внимания (20,2 %); нужен особый подход к детям с особыми образовательными потребностями (18,7 %); создавать благоприятную атмосферу в классе (12,4); обычные дети могут отрицательно относиться к детям с особыми образовательными потребностями (14,6 %); могут возникать конфликты (6,8 %). Спектр причин, которые могут спровоцировать трудности в инклюзивном образовании детей, весьма широк.

На вопрос, «*имеете ли Вы лично возражения против работы с детьми с особыми образовательными потребностями? Если да, то почему?*», 40,0 % респондентов не имеют возражений против работы с детьми с особыми образовательными потребностями, так как, по их мнению, образование должно быть доступно каждому человеку; 26,7 % не возражают против работы с детьми с особыми образовательными потребностями, но для учителя необходима дополнительная информация; 20,0 % студентов ответили, что могут нормально работать с детьми в инклюзивной образовательной среде; 13,3% студентов выступают против инклюзивного образования, считая, что для детей с особыми образовательными потребностями нужны особые жизненные условия и условия обучения и что учителя будут уделять меньше внимания обычным учащимся.

Ответы на вопрос, «*считаете ли Вы, что совместное обучение полезно (вредно) для нормально развивающихся детей и для детей с особыми образовательными потребностями?*», получены следующие обобщенные результаты: 8,9 % респондентов отметили, что полезно – дети научатся понимать, помогать и беречь друг друга, развивать гуманные качества; 12,4 % считают, что совместное обучение не отразится на развитии обычных детей, а будет способствовать их социализации; 25,6 % – для нормально

развивающихся детей совместное обучение не вредно, а у детей с особыми образовательными потребностями могут возникать трудности, так как для некоторых из них будет сложнее учиться; 39,4 % для детей с особыми образовательными потребностями может быть полезным, но для обычных детей будут создаваться проблемы; 39,5 % – совместное обучение для обычных детей отрицательно не скажется, а для детей с особыми образовательными потребностями скажется положительно, эти дети поймут, что они могут учиться и жить как все нормальные люди.

В ответах на вопрос, «какие условия необходимо создать для успешного совместного образования детей с разными возможностями здоровья», прозвучали условия, необходимые для успешного совместного обучения детей с разными возможностями: создание дружеской атмосферы в коллективе класса (14,2 %); нормальные отношения здоровых детей к детям с особыми образовательными потребностями (9,4 %); проведение на уроках разминок, физкультминуток, чтобы дети с особыми образовательными потребностями не уставали (5,6 %); создание поддержки и взаимопонимания в детском коллективе (9,7 %); специальная подготовка педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (34,7 %); уменьшить количество учащихся в классе (11,4 %); улучшить техническое и кадровое обеспечение классов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (8,7 %).

На вопрос, «какие условия нужно создать для педагогов, чтобы они успешно выполняли свои функции?», получены следующие обобщенные результаты: 34,8 % респондентов считают, что необходима специальная подготовка учителей для работы в инклюзивной образовательной среде; 20,8 % – личное желание педагога работать с детьми с особыми образовательными потребностями; 12,6 % – личностные качества педагога; 6,4 % – необходимо больше внимания уделять детям, а не подготовке отчетов, ненужных бумаг; 14,6 % – создать комфортные условия для работы педагога в инклюзивной образовательной среде; 10,8 % – обеспечить материальные и технические условия для работы с детьми в инклюзивном классе.

Таким образом, полученные результаты показывают, что у будущих учителей имеются определенные представления об инклюзии, инклюзивном образовании, возможностях его реализации в современных условиях и трудности на этом пути.

На **втором этапе** диагностики были оценены личностные приоритеты и ценностное отношение студентов к инклюзивному образованию, а также их готовность работать в инклюзивной образовательной среде. Для этого было проведено ранжирование ответов студентов по 5-балльной шкале: 5 – полностью согласен; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 3 – скорее не согласен, чем согласен; 2 – не согласен; 1 – затрудняюсь ответить. Также на основе методики, разработанной в социологической лаборатории исследований под руководством В.А. Ядова [9] и модернизированной нами [10, с. 106], вычислялся показатель сформированности каждого из ценностных приоритетов (P_i) по формуле:

$$P_i = \frac{5a + 4b + 3c + 2d + 1e}{N},$$

где a, b, c, d, e – количество респондентов, давших соответственно оценку: полностью согласен; скорее согласен, чем не согласен; скорее не согласен, чем согласен; не согласен и затрудняюсь ответить; N – общее количество опрошенных студентов; $i = 1; 2; 3; \dots 11$.

Это позволило определить уровни готовности будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде: высокий уровень (оценки от 4 до 5); средний (оценки от 3 до 4); низкий (оценки от 2 до 3) и очень низкий (оценки от 1 до 2).

В процессе исследования были выявлены ценностные приоритеты студентов, связанные с инклюзивным образованием. Результаты анкетирования студентов приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки ценностных приоритетов студентов БГУ (в процентах)

Ценностные приоритеты	Вид оценки					P_i (в баллах)
	5	4	3	2	1	
1. Принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса	5	28	36	21	10	2,91
2. Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе	18	38	20	14	10	3,39
3. Развитие коммуникативных и практических компетенций	36	30	17	10	7	3,78
4. Преодоление искусственной изоляции особого ребенка	42	35	11	7	5	4,02
5. Знание философии образования	12	8	20	41	21	2,66
6. Знание психологии образования	13	12	19	27	29	2,60
7. Инклюзивные знания и компетенции	17	13	20	33	127	2,80
8. Взаимное уважение	48	30	12	8	2	4,08
9. Любовь к детям	26	12	34	27	1	3,33
10. Доброжелательность	45	22	13	15	5	3,87
11. Желание работать в инклюзивной школе	17	10	24	40	9	2,83
Среднее значение P						3,30

Как видно из таблицы 1, большинство студентов не придают большого значения философии инклюзии (5 % опрошенных полностью согласны с названным приоритетом; 28 % – скорее согласны, чем не согласны), еще более низкие оценки суждений о ценности знаний по философии и психологии образования. Возможно, в университете недостаточно раскрыта сущность и значение этих дисциплин для работы в инклюзивной образовательной среде.

Невысокий процент студентов, которые считают важным приоритетом инклюзивные знания и компетенции (7 % – полностью согласны; 13 % – скорее согласны, чем не согласны). Студенты понимают важность инклюзивного образования, однако как приоритет «желание работать в инклюзивной школе» назвали только 17 % респондентов (7 % – полностью согласны с названным приоритетом; 10 % – скорее согласны, чем не согласны). Достаточно высоко оценили важность коммуникативных и практических компетенций (36 % – полностью согласны с названным приоритетом; 30 % – скорее согласны, чем не согласны), преодоления искусственной изоляции особого ребенка (42 % – полностью согласны с названным приоритетом; 35 % – скорее согласны, чем не согласны), взаимного уважения (48 % – полностью согласны с названным приоритетом; 30 % – скорее согласны, чем не согласны), доброжелательности (45 % – полностью согласны с названным приоритетом; 22 % – скорее согласны, чем не согласны). Вызывает определенную озабоченность, что не очень высокий процент студентов назвали приоритетом любовь к детям (26 % – полностью согласны с названным приоритетом; 12 % – скорее согласны, чем не согласны). Показатель сформированности каждого из названных ценностных приоритетов колеблется от 2,60 до 3,87 баллов. Значительная часть названных приоритетов относится к низкому уровню сформированности: знание психологии образования (2,60 баллов); знание философии образования (2,66 баллов); инклюзивные знания и компетенции (2,80 баллов); желание работать в инклюзивной школе (2,83 баллов); принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса (2,91 баллов). Видимо, в вузе формированию этих ценностных приоритетов не уделяется должного внимания, студенты не в полной мере осведомлены о важности этих ценностных приоритетов в дальней педагогической деятельности. К среднему уровню сформированности относятся следующие ценностные приоритеты: любовь к детям (3,33 баллов); социальная адаптация ребенка на каждом возрастном этапе (3,39 баллов); развитие коммуникативных и практических компетенций (3,78 баллов); доброжелательность (3,87 баллов); развитие коммуникативных и практических компетенций (3,78 баллов). Только ценностный приоритет – взаимное уважение – относится к высокому уровню (4,08 баллов). Все это позволяет заключить, что вопросам инклюзии в системе вузовского образования не уделяется должного внимания.

Полученные результаты дают определенное представление о понимании студентами ценностных приоритетов, связанных с инклюзивным образованием.

Результаты ранжирования ценностей личности, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде, приведены в таблице 2.

Таблица 2

Ранжированный ряд личностных ценностей будущего педагога

Ранжирование ценностей личности учителя	
<i>Вид личностных ценностей учителя</i>	<i>Ранг</i>
1. Потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании	14
2. Цели педагогической деятельности	9
3. Цели и желание работать в инклюзивной образовательной среде	8
4. Знание теории обучения и воспитания	2
5. Знание основ инклюзии	4
6. Владение умениями и навыками педагогической работы	3
7. Технологии обучения и воспитания в инклюзивной среде	6
8. Желание и умения работать с проблемными детьми	7
9. Коммуникативные умения работы с проблемными детьми	10
10. Желание изменить мир к лучшему	19
11. Любовь к детям	1
12. Доброжелательность	18
13. Умение сочетать требовательность и уважение к учащимся	12
14. Умение доходчиво объяснять учебный материал	11
15. Чувство долга	20
16. Владение дидактическими приемами	13
17. Терпение	17
18. Оптимизм	16
19. Самокритичность учителя	15
20. Желание работать в инклюзивной школе	5

Исследование показало, что на первое место в ранжированном ряду студенты поставили любовь к детям, на второе – знание теории обучения и воспитания, на третье – владение умениями и навыками педагогической работы, на четвертое – знание основ инклюзии, на пятое – желание работать в инклюзивной школе и т.д. Следовательно, в процессе обучения происходит глубокое понимание значимости инклюзивного образования, подтверждение готовности будущих учителей работать в условиях инклюзивного образования.

На *третьем этапе* диагностики получены оценки понимания студентами особенностей детей с различными видами нарушений, выявлен уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений. Результаты ответов студентов на вопрос «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты оценки понимания будущими учителями особенностей развития детей с различными видами нарушений (в процентах)

Содержание вопроса	5	4	3	2	1	P_i (в баллах)
Нарушения поведения	10	23	31	13	13	3,08
Нарушения речи	6,5	35	13	29,5	16	2,95
Интеллектуальные нарушения	12,5	25	17,5	25	20	2,40
Нарушения зрения	16	16	15	37	16	3,00
Нарушения слуха	8	24	13	26	29	2,60
Двигательные нарушения	14	21	24	18	23	2,90
Среднее значение P						2,80

Исследование показало, что студенты в определенной мере осведомлены об особенностях нарушений у детей. Больше всего студенты осведомлены о нарушении поведения детей (33 %), числовая характеристика показателя равна 3,08 баллов и относится к среднему уровню; осведомленность об интеллектуальных нарушениях у детей составила 37,5 %; о нарушении зрения – 32 % и т.д. Показатели оценки ответов на предложенные вопросы колеблются от 2,40 до 3,08 баллов и относятся к низкому или среднему уровню сформированности.

Не менее важно в исследовании рассматриваемого вопроса выявление эмоционального принятия учителем учащихся с различными видами нарушений. Результаты этой оценки приведены в таблице 4.

Таблица 4

Оцените уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений (в процентах)

Виды нарушений у детей	5	4	3	2	1	P_i (в баллах)
Ребенок с нарушением поведения	24	16	31	22	7	3,25
Ребенок с нарушением речи	11	13	36	32	8	2,84
Ребенок с двигательными нарушениями	14	18	11	26	31	2,56
Ребенок с нарушением интеллекта	21	14	18	26	21	2,81
Слабовидящий или слепой ребенок	15	26	12	29	18	2,91
Слабослышащий или глухой ребенок	9	10	12	43	26	2,32
Среднее значение P						2,78

Анализ эмоционального принятия учащихся с различными нарушениями развития (см. табл. 4) показал, что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого принятия детей с двигательными нарушениями и в сторону более низкого принятия детей с интеллектуальными нарушениями. Дети из этих двух групп чаще встречаются в общеобразовательных школах, в то время как остальные (дети с нарушениями слуха и зрения) сразу попадают в коррекционные образовательные учреждения. Показатели оценки видов нарушений у детей колеблются от 2,56 до 3,25 баллов и относятся к низкому или среднему уровню сформированности.

Заключение. В результате исследования теоретически обоснованы приоритеты и ценностные отношения будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования. На основе экспериментального исследования выявлено отношение студентов к инклюзивному образованию, составлен ранжированный ряд личностных ценностей будущего педагога, оценено понимание ими работы с детьми с раз-

личными видами нарушений, а также уровень эмоционального принятия детей с различными видами нарушений. Сделан вывод о том, что студенты классического университета недостаточно подготовлены к работе в инклюзивной образовательной среде. Осмысление методологических аспектов инклюзии, широкая осведомленность педагогов об инклюзивном образовании поможет более успешно готовить будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова [и др.]; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=3643. – Дата доступа: 16.02.2015.
3. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании): Закон Респ. Беларусь от 18 мая 2004 г. № 285-Зс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_obrazovanii_lits_s_osobennostyami_psihofizicheskogo.htm. – Дата доступа: 16.02.2015.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
5. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособие / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2010. – 335 с.
6. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 363 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Минск: Университетское, 1998. – 560 с.
9. Ядов, В.А. Системный подход и принцип деятельности: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 253 с.
10. Сманцер, А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2013. – 271 с.

Поступила 06.04.2015

PRIORITIES AND VALUABLE-SEMANTIC RELATION TO INCLUSIVE EDUCATION: EYES OF STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY

A. SMANTSER

Based on humanistic, axiological, system and other approaches in the formation of the main characteristics of personal values and priorities of teacher personal (relationships, children, special educational needs, inclusion, inclusive knowledge, skills, competencies, inclusive educational environment; vocational training; self-development, healthy life) required to work in an inclusive educational environment; defined by the ratio of the future teachers for inclusive education; based on the opinions of students set a ranked set of values of the person required to work in an inclusive educational environment. The features of the teacher's work in an inclusive environment; revealed a level of emotional acceptance of children with special educational needs; is a qualitative analysis of the results of the assessment of future teachers and priorities of personal values work in an inclusive learning environment.