

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГА: “НАДО”, “ХОЧУ”, “МОГУ”

В статье на теоретическом уровне рассматривается понятие “инклюзивной готовности” (аспекты, компонентная структура) во взаимосвязи с профессиональной подготовленностью и компетентностью. Приводятся результаты эмпирического исследования отношения практикующих учителей начальных классов к феномену инклюзивного

образования, к детям с особенностями психофизического развития в условиях совместного обучения, самооценки теоретической и практической подготовки, необходимой для эффективной профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве. Обозначаются некоторые пути специальной целенаправленной работы по формированию готовности будущих и практикующих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Введение

Государственной программой развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 гг. [1] поставлена задача развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития. Внедрение практики инклюзивного образования, как и принятие инклюзии сообществом процесс длительный, сложный, обусловленный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных и образовательных традиций и позиций, так и специфику самого нового образовательного феномена.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с. 3] – как инновационный социальный и образовательный феномен постепенно входит в общественные и образовательные отношения в Республике Беларусь, но пока еще этот феномен не нашел определения, нормативного закрепления и толкования в законодательных актах. В Федеральном Законе “Об образовании в Российской Федерации” инклюзивное образование определяется как “обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей” [3]. Идеи образовательной инклюзии создают предпосылки реализации демократических позиций в системе образовательных отношений и определяют право выбора каждым ребенком и его родителями места, времени, содержания образования. Инклюзивное образование не просто смена названия образовательной парадигмы. Это иная социальная и образовательная философия, изменяющая взгляды на ценность жизни и личности каждого ребенка, его роли и места в социальном и образовательном пространстве. Основной целью инклюзивного образования является возможность реализации социализирующей функции для всех его участников и обеспечение качественной неформальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детей с особенностями психофизического развития, в системе общественных отношений.

Проводимые зарубежные исследования рассматривают теоретические вопросы философии инклюзии (Н.И. Буковцева, Н.Н. Назарова, Сьюзен Дж. Петерс, Э.-Дж. Рэш, Ж. Мирелес, М.Р. М.-Р. Бенз, Ш. Гренвэдж, Р. Петерсон, Д. Жен и др.), практические вопросы формирования инклюзивной политики и инклюзивной культуры учреждения образования (С.В. Алехина, Е.А. Екжанова и др.). Среди основных условий, определяющих успешность и результативность инклюзивного образования, следует назвать: нормативно-правовое обеспечение практик инклюзивного образования; принятие идеи инклюзивного образования социальным и педагогическим сообществом; обеспечение инклюзивной готовности (как психологического, так и педагогического ее аспектов) будущих и практикующих педагогов; обеспечение подготовки будущих и практикующих педагогов к работе со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства;

создание безбарьерного (физического, педагогического, психологического) образовательного пространства и формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования и др. (С.В. Алехина, Ю.Л. Загуменов, А.М. Змушко, И.А. Корепанова).

Однако результаты проведенных исследований ориентированы на условия конкретной образовательной системы и не могут быть калькированы и слепо перенесены в нашу социальную и образовательную действительность, в которой имеет место четкое разделение основного и специального образования, осуществляется дифференцированная подготовка педагогических кадров для каждой образовательной модели, формируя у выпускников педагогических специальностей определенный стиль и образ профессионального мышления, готовность к работе в заданных условиях, профессионально-педагогическую компетентность.

Понимая под инклюзивным образованием направление развития массового (основного) образования, становится очевидным, что главным “проводником” и реализатором идей инклюзивного образования является педагог. А это означает, что его готовность и подготовленность к новым профессиональным условиям должна априори опережать внедрение практик инклюзивного образования. Понятие подготовки включает в себя ряд позиций, среди которых выделяют готовность (социальную установку, социальный аттитюд) и компетентность (“опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности” [4, с. 135]). Подготовка педагога к работе в условиях образовательной инклюзии находится в плоскости формирования у него готовности – предрасположенности, установки к выполнению деятельности – и развития компетентности – способности применять знания и опыт для решения профессиональных задач. Таким образом, подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования напрямую оказывается связанной с понятиями “надо” (неизбежность профессиональной деятельности в новых условиях), “хочу” (принятие феномена инклюзивного образования, его ценностей, принципов, желания, намерения работать в новых условиях), “могу” (подготовленность и готовность к работе в условиях образовательной инклюзии).

Готовность как социальная установка (“активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи” [5, с. 112]) детерминирует выбор стратегии и модели поведения, в том числе и профессионального, а, следовательно, иллюстрирует уровень развития профессиональной подготовки и компетентности. Инклюзивная готовность определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс специальных компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных) и определяющее предрасположенность и возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях. Инклюзивная готовность включает педагогический и психологический аспекты. Педагогический аспект раскрывает предрасположенность к реализации всех компонентов педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, рефлексивного). Психологический аспект включает составляющие: мотивационную (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, мотивы деятельности и т. п.); познавательную (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и т. д.); эмоцио-

нальную (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребенка, воодушевление и т. д.); волевую (настроенность, мобилизацию сил и возможностей для успешных действий, управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, и др.). Результаты исследований С.В. Алехиной [6] свидетельствуют о выраженной несформированности психологической готовности педагогов к работе с «особыми» детьми в условиях инклюзивного образования.

Содержательное взаимопроникновение и взаимообусловленность профессиональной подготовки, готовности и компетентности прослеживается и в структуре готовности, в которой выделяют компоненты: когнитивный (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования), эмоциональный (аффективные реакции и эмоциональную оценку (чувства, переживания), связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе детьми с особенностями психофизического развития) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства), мотивационно-когнитивный (побудители профессионального поведения (мотивы, намерения, ценности и др.), намерения, планы, замыслы действий), рефлексивный (анализ собственной педагогической деятельности, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса) и коммуникативный (способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками коммуникации).

Таким образом, актуальным является изучение отдельных аспектов самооценки подготовленности и готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. А именно: Насколько информированы практикующие педагоги о сущности инклюзивного образования? Каково их отношение к идее образовательной инклюзии? Как они оценивают свою теоретическую и практическую подготовленность к работе в условиях инклюзивного образования? Какими знаниями и умениями следует владеть и уметь применять педагогу при решении практических задач, иными словами, комплексом каких компетенций должен владеть педагог для реализации готовности и осуществления эффективной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве? Ответы на эти и другие вопросы являются первыми шагами в определении содержания и форм работы по обеспечению подготовки, формированию готовности и компетентности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель и методы исследования

Цель исследования состояла в определении оптимальных организационных форм и содержания подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Достижение поставленной цели предполагало решение задач, среди которых: выявление актуального знания учителей о феномене инклюзивного образования и эмоционального отношения к нему; изучение самооценки подготовки, готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, содержания профессионального запроса практикующих учителей.

В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включавшая перечень суждений. Респондентам предлагалось выразить согласие/несогласие разной степени выраженности: “да”, “скорее да, чем нет”, “скорее нет, чем да”, “нет”. По своему содержанию и способам формулирования предлагаемые суждения, с одной стороны, позволяли решить поставленные в исследовании задачи, а, с другой – минимизировали возможность неискренних ответов. В бланке ответов суждения располагались в случайном порядке.

В проведении эмпирического исследования приняли участие 136 учителей начальных классов учреждений общего среднего образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в результате опроса данные отражены в таблице.

Характер распределения ответов респондентов (%)

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
“Надо”					
Я не считаю проблему инклюзивного образования важной для нашего общества	20,31	12,50	14,06	48,44	4,69
Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию	12,5	46,88	31,25	7,81	1,56
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	4,69	32,81	25,00	31,25	6,25
Проблема социализации детей с особенностями психофизического развития в нашей стране полностью решена	12,50	9,38	18,75	54,69	4,69
Меня устраивает сложившаяся система образования, где для детей с ОПФР созданы и успешно функционируют специальные учреждения образования	23,44	17,19	31,25	12,50	15,62
Меня профессионально не устраивает сложившаяся система образования, когда в массовой школе нет места “особым” детям	23,44	28,13	32,81	12,50	3,13
Существующую дискриминационную для “особых” детей образовательную систему следует пересмотреть	45,31	31,25	21,88	0,00	1,56
Я полностью осознаю важность работы педагога в условиях образовательной инклюзии и постараюсь быть максимально полезным(ой)	48,44	25,00	23,44	3,13	0,00
Я считаю, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной инклюзии	54,69	25,00	14,06	6,25	0,00
Профессиональная помощь детям с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования – очень важная задача для каждого педагога	68,75	28,13	1,56	1,56	0,00

Продолжение таблицы

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
“Надо”					
Каждому будущему педагогу обязательны специальные знания и самые основные умения для работы в условиях инклюзивного образования	56,25	26,56	9,375	6,25	1,56
Проблема инклюзивного образования никак не касается педагогов общеобразовательных учреждений образования – это круг вопросов учителей-дефектологов	23,44	34,38	12,50	29,69	0,00
“Могу”					
Я достаточно информирован(а) о том, что такое инклюзивное образование и готов(а) работать с любыми детьми	39,06	17,19	31,25	12,50	0,00
Я знаю, в чем основная идея инклюзивного образования, и не согласна с такой моделью образования	7,81	25,0	40,63	25,00	1,56
В вузе я получил (а) достаточно знаний для работы с любыми детьми	21,88	9,38	23,44	45,31	0,00
Я много читал(а) о проблеме инклюзивного образования и воспитания детей с особенностями психофизического развития	7,81	25,00	29,69	37,50	0,00
В стенах вуза я получил(а) достаточную практическую подготовку для успешной работы в условиях инклюзивного образования	9,38	23,44	15,63	46,88	4,69
Практической подготовки, полученной в вузе, крайне недостаточно для результативной работы в условиях инклюзивного образования	40,63	9,38	18,75	29,69	1,56
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу с родителями «обычных» детей, настроить их на оказание поддержки детям с особенностями психофизического развития	15,63	14,06	37,50	32,81	0,00
Я готов (а) к самообразованию в области инклюзивного образования	28,13	20,31	34,38	15,63	1,56
Знаний и умений, полученных мною в вузе, крайне недостаточно для эффективной работы в классе (группе) интегрированного обучения и воспитания / инклюзивного образования	54,69	14,06	20,31	10,94	0,00
Я нуждаюсь в консультативной помощи в работе с детьми с особенностями психофизического развития со стороны специалистов (дефектологов)	53,13	23,44	6,25	17,19	0,00
Я хочу научиться приемам организации сотрудничества родителей детей с детьми с особенностями психофизического развития и родителей с типичным развитием	54,69	20,31	21,88	3,13	0,00

Окончание таблицы

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
“Могу”					
Мне недостает владения методическими приемами и способами организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития	43,75	32,81	7,81	15,63	0,00
Я хочу научиться приемам адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	53,13	17,19	7,813	20,31	1,56
Меня очень интересуют вопросы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии	39,06	26,56	26,56	6,25	1,56
Я хочу научиться разрабатывать учебные и дидактические материалы для всех учеников в классе на основе принципа “универсального дизайна”	35,94	20,31	18,75	17,19	7,81
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между всеми детьми в классе	40,63	42,19	6,25	10,94	0,00
Мне недостает знаний об особенностях обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития	57,81	20,31	12,50	9,38	0,00
Я хочу научиться составлять индивидуальную программу развития и обучения “особого” ребенка	28,13	34,38	21,88	14,06	1,56
Мне недостает знаний об особенностях различных категорий детей	42,19	25,00	28,13	4,69	0,00
“Хочу”					
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с “особыми” детьми	25,00	37,50	10,94	23,44	3,16
К детям с особенностями психофизического развития я абсолютно равнодушен (равнодушна)	9,38	7,81	28,13	54,69	0,00
Я осознаю психологическую неготовность к работе с “особыми” детьми в условиях инклюзии	37,50	28,13	14,06	20,31	0,00
Я не представляю себя в роли учителя (воспитателя) инклюзивного класса (группы)	25,00	28,13	15,63	29,69	1,56
Я испытываю психологическую неприязнь к детям с особенностями психофизического развития и не смогу ее преодолеть	0,00	9,38	35,94	53,13	1,56
Я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым	6,25	42,19	20,31	29,69	1,56
Я не испытываю желания работать в инклюзивном учреждении образования	6,25	42,19	20,31	29,69	1,56
Я не хочу думать о том, что буду работать в инклюзивном учреждении образования	14,06	34,38	14,06	34,38	3,13
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любом учреждении образования с любыми детьми	23,44	26,56	32,81	15,63	1,56

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о понимании большинством респондентов дискриминационного характера раздельного (основного и специального) образования, целесообразности и необходимости развития практик инклюзивного образования, об осознании важности роли педагога в инклюзивном образовательном пространстве, важности профессиональной подготовки и формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Следует отметить, что основные “пробелы” связаны не и эмоциональным принятием идеи инклюзии и/или детей с особенностями психофизического развития (психологический аспект готовности), а с недостатком специальных знаний, конкретных умений, необходимых профессиональных компетенций (педагогический аспект готовности) учителей в работе с “особыми” детьми в условиях инклюзивного образования. Абсолютное большинство опрошенных учителей отмечают недостаточную как теоретическую, так и практическую подготовку к работе в условиях инклюзивного образования, полученную во время обучения в учреждении высшего образования.

Заключение

Расширение практик инклюзивного образования делает задачу формирования готовности педагогов к работе в новых профессиональных условиях чрезвычайно острой и актуальной. Инклюзивное образование как новое образовательное пространство требует расширения профессиональных компетенций педагогов, работающих в массовых учреждениях на уровне дошкольного и общего среднего образования. Формирование таких компетенций может и должно стать образовательным результатом высшего педагогического образования, а формирование инклюзивной готовности будущих педагогов – образовательным эффектом. Особый акцент следует сделать на педагогическом (организационном, методическом, коммуникативном, рефлексивном) аспекте готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Пути решения поставленной задачи могут быть различными и взаимодополняющими. Так, по нашему мнению, следует внести дополнения в содержание государственных образовательных стандартов (педагогическое образование, первая ступень) посредством определения образовательных результатов – компетенций, обеспечивающих формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Целесообразным является введение учебной дисциплины “Основы инклюзивного образования”, а также обеспечить практическую (практико-ориентированную) подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзии (разработка содержания педагогических практик, участие студентов в деятельности ресурсных центров инклюзивного образования, создаваемых на базе университетов, реализующих образовательные программы подготовки педагогов; проведение обучающих семинаров и тренингов и др.). Для практикующих педагогов эту задачу следует решать посредством разработки образовательных программ дополнительного образования взрослых, содержание которых восполняло бы образовавшиеся профессиональные “пробелы”.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы // http://pravo.by/world_of_law. – Дата доступа : 03.08.2012.
2. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей. – М. : РООИ “Перспектива”, 2007. – 48 с.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”. – Ст. 2(27).
4. **Хуторской, А.В.** Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
5. Психологический словарь / авт.-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.
6. **Алехина, С.В.** Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия “Педагогика и психология”. – М., 2012. – № 4. – С. 118–127.

Поступила в редакцию 24.06.2013 г.