

Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании

С. В. Алехина*,

кандидат психологических наук, руководитель
Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета

М. Н. Алексеева**,

методист центра психолого-медико-социального сопровождения «Зеленая ветка» (Москва)

Е. Л. Агафонова,

директор центра психолого-медико-социального сопровождения «Зеленая ветка» (Москва)

Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы как одного из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. Здесь представлены данные, иллюстрирующие основные параметры профессиональной и психологической готовности учителей к включению «особого» ребенка в общеобразовательный процесс. Описываются профессиональные трудности педагога массовой школы, связанные с дефицитом знаний о специфике развития детей с особыми образовательными потребностями, методы и технологии работы с ними, а также психологические трудности их эмоционального принятия. Особое внимание авторы уделяют вопросам развития системы комплексной поддержки педагогов общего образования, вступающих в инклюзивный процесс, со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии. В статье поднимается вопрос о необходимости разработки комплекса программ для динамической оценки параметров процесса инклюзии в общеобразовательных учреждениях, одним из которых, по мнению авторов, следует рассматривать готовность учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность учителя общеобразовательной школы, психологическая готовность, профессиональная готовность, успешность инклюзивного процесса, профессиональная трансформация.

* ipio.mgppu@gmail.com

** yesoftalia@gmail.com

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для любого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями [1, с. 3].

Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Реализация этого принципа означает:

1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

2) задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [3].

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организа-

ции в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования» [2]. С другой стороны, новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [6].

Первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетенций. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим

сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Сегодня как никогда видно, что существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии.

В практике многих образовательных учреждений встречаются случаи насильственного «внедрения сверху» инклюзивного образования, что неизбежно влечет за собой разного рода негативные последствия. Из-за неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзии» и через это – дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в «модную» популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе

должны стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиск эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию о разработках содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

В одном из округов Москвы была предпринята попытка анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса 429 учителей общеобразовательных школ (из них 143 человека – педагоги начальной школы, 195 человек – педагоги основной ступени, 83 – учителя старшей ступени) из 11 средних общеобразовательных школ Москвы.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается авторами через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность
- владение педагогическими технологиями
- знание основ психологии и коррекционной педагогики
- знание индивидуальных отличий детей
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения

- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии

- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение)

- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция)

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Не излагая в целом результаты исследования, проиллюстрируем некоторые поднятые нами проблемы.

Информационная осведомленность учителей об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Данные показывают, что сегодня только каждый четвертый педагог общеобразовательного учреждения знаком с основными положениями инклюзивного образования. 74,4 % респондентов либо не знакомы с его основными положениями и принципами, либо заявляют о недостатке информации по этому вопросу. С учетом того что около 100 московских школ строят свою деятельность по принципам инклюзивного образования, встает вопрос об информировании педагогического сообщества о его принципах, об успешном опыте инклюзивной практики. Это

позволит информационно подготовить учителей к восприятию новых требований и пониманию необходимых изменений (рис. 1).

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита знаний в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомо с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов (а это 18–36 часов на весь курс обучения). Педагоги общеобразовательных школ не проходят практику по данной учебной дисциплине в педагогических вузах (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Данные показывают, что педагоги общеобразовательных школ испытывают острый дефицит в знаниях в области коррекционной педагогики, вследствие чего 51 % педагогов не готовы применять ее элементы в своей повседневной практике, 38 % из них запрашивают дополнительное обучение. Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования.

Результаты ответа на вопрос «Насколько вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» ясно показывают необходимость система-

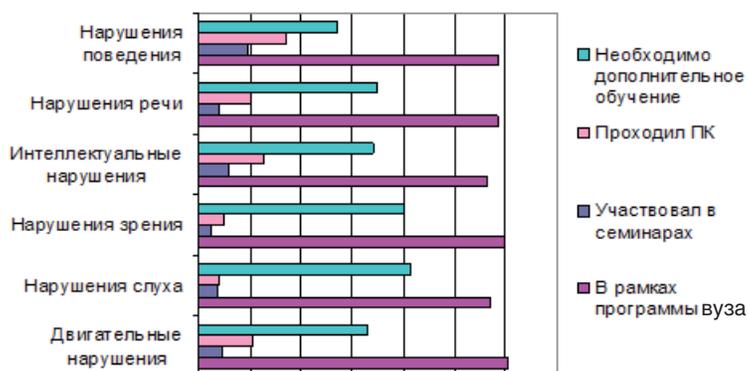


Рис. 1. Ответ на вопрос «Насколько вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?»

тического обучения учителей инклюзивных классов и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Приведем в качестве примера фразу, сказанную учителем на одном из семинаров в ходе обсуждения данного вопроса: «Зачем это нам знать, вот будет конкретный ребенок, тогда я о нем и буду заботиться». Такая позиция отрицает задачи профессиональной подготовки учителя к инклюзии, ставя во главу личное отношение к особому ребенку, а не задачи развития ребенка и его учебной активности. Встречаются случаи, когда учитель сам выполняет за такого ребенка задание и ставит ему за это оценку. Подобные ограничения в восприятии ученика с ограниченными возможностями здоровья, искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия) снижают требования и рожают непроизвольное «вытеснение» ребенка из поля внимания учителя на уроке. По опыту работы с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в своей педагогической практике, мы знаем, что это вопрос профессионального роста и развития самого педагога. И этап личного отношения и принятия такого ребенка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребенком с учетом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребенка с особенностями в развитии в процесс общего образования, становится его эмоциональное принятие.

Анализ эмоционального принятия учеников с различными нарушениями развития показал (рис. 2), что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, и 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.

Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» – учитель психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого не уверен. Учитель не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации детей с сенсорными нарушениями появляется еще и коммуникативный барьер – барьер «непонимания». Наиболее проблемная группа – дети с нарушениями интеллекта. Они заведомо не смогут освоить учебную программу массовой школы, для них чаще все-



Рис. 2. Уровень эмоционального принятия педагогом детей с нарушениями развития

го необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ). В работе с ними необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе [5]. В связи с этим на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование необходимо четко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении ребенка, которому инклюзия будет полезна.

Как же выглядит ситуация готовности учителя включать того или иного ребенка с особенностями развития в общеобразовательный процесс?

Исследование показало, что по уровню готовности включать детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в деятельность на уроке наиболее частый вы-

бор – 0 – «очень низкий уровень готовности» (рис.3). Если рассматривать готовность педагогов к инклюзии в рамках схемы «знаем–принимаем – готовы включать», мы видим, что учителя знают особенности развития детей с ОВЗ и формы взаимодействия с ними в рамках учебной программы педагогического вуза (5–10 %), единицы участвовали в специальных семинарах и проходили курсы повышения квалификации по основам коррекционной педагогики, из чего следует, что в целом активных знаний мало. Уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать ребенка в образовательный процесс. Нас радует эта педагогическая осторожность, рефлексия профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.

Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела, речь идет о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны, – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребенка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

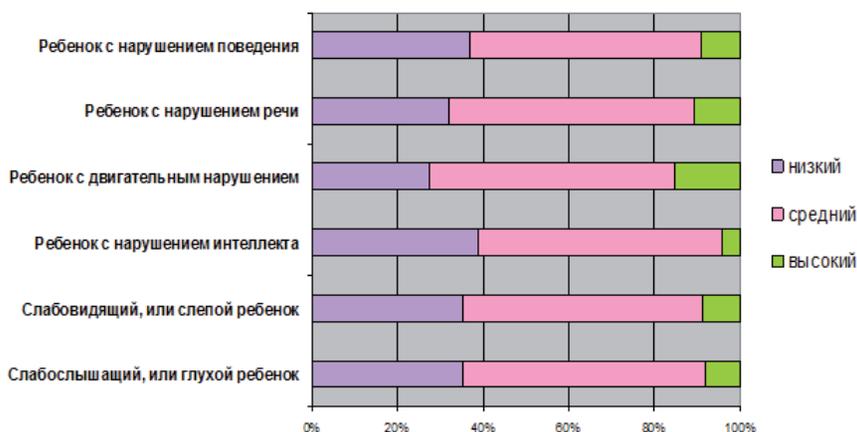


Рис. 3. Уровень готовности педагогов к включению детей с нарушениями развития в деятельность класса

При анализе готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативный подход в процессе обучения мы получили, что преобладающее большинство (64 %) педагогов используют в своей деятельности вариативные формы учебного процесса – диалог, моделирование, мини-групповую работу, исследовательскую деятельность, но при этом 86 % учителей ответили, что предпочитают, чтобы вопросы задавались после объяснения учебного материала. Ориентировка на трансляцию на уроке никогда не позволит вырастить субъекта познания, учесть индивидуальные особенности восприятия и многообразие способностей учеников. Творческий потенциал урока зависит от творческой позиции самого учителя. На вопрос «Вы используете готовые варианты заданий или составляете самостоятельно?», 62 % учителей ответили, что составляют задания самостоятельно. Важно, чтобы задания составлялись не только с учетом требований программы, но и на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей учеников. В то же время на вопрос «На что вы ориентируетесь при составлении или выборе наборов заданий?» 64 % всех опрошенных учителей ответили, что основным критерием вариативности является уровень сложности задания, что заведомо ставит детей

с особыми возможностями здоровья в невыгодные для обучения условия. Включение ребенка с особенностями в развитии в массовый класс потребует от учителя владения педагогическими технологиями, способности индивидуализировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под индивидуальные возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Эти профессиональные изменения учителя потребуют поддержки специалистов.

На вопрос «Чью помощь вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях?» большинство учителей назвали педагога-психолога (41 % респондентов), 26 % учителей обращаются к своим коллегам, и только 19 % обсуждают проблемы ребенка с его родителями (рис. 4).

Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности и рождает вопросы как для учителя, так и для сопровождающего психолога. Проблема психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требует для обсуждения отдельной статьи, но ясно одно, что учителя нуждаются в постоянной методической поддержке и

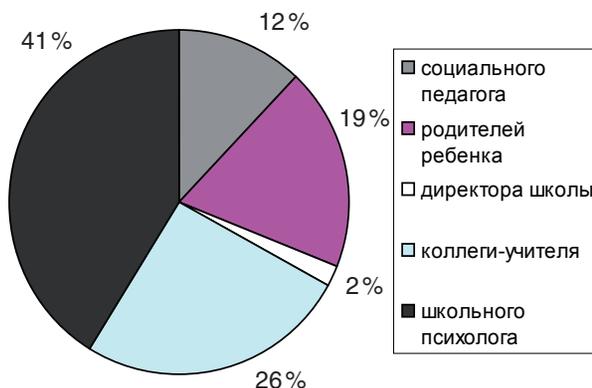


Рис. 4. Ответ на вопрос «Чью помощь вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях с ребенком?»

психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

В Италии, где 94% школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, у ребенка редко встречаются тьюторы. Все это увеличивает нагрузку на самого учителя, накладывает на него серьезные обязательства по изменению содержательной и организационной стороны учебного процесса.

Велика доля участия специалистов сопровождения не только в обеспечении качества инклюзивного процесса, но и в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников [4]. Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический

опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и определить, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер [8] считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Они вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания.

Литература

1. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. USAID, 2007.
2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.
3. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006.
4. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов, 2002.
5. Щербакова А. М., Шеманов А. Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
8. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education

S. V. Alekhina,

Ph.D. in Psychology, Director, Institute of Problems of Integrative (Inclusive) Education, Moscow State University of Psychology and Education

M. A. Alekseeva,

Methodist, Moscow Center for Psychological, Medical and Social Support "Green Branch"

E. L. Agafonova,

Director, Moscow Center for Psychological, Medical and Social Support "Green Branch"

The article discusses the preparedness of teachers in secondary schools to implement inclusive education for children with disabilities as one of the main issues that calls for the development of training programs and psychological support for participants of the inclusive process. The article presents the data illustrating the basic parameters of professional and psychological preparedness of teachers to include a "special" child in the educational process. The professional challenges of a teacher that are associated with a lack of knowledge on the development specifics of children with special educational needs and methods and technologies addressing those challenges, as well as psychological difficulties of emotional acceptance of such children are described. The authors particularly address the development of integrated support from the experts in the field of correctional pedagogy, special and educational psychology for teachers in general education, who are entering the inclusive process. The article discusses the need to develop a set of programmes for dynamic assessment of parameters of the inclusion process in secondary schools, and authors believe that preparedness of teachers for professional work in terms of inclusion should be considered as one of them.

Keywords: inclusive education, preparedness of secondary school teachers, psychological preparedness, professional preparedness, success of inclusive process, professional transformation.

References

1. На пути к инклюзивной школе: Посobie для учителей. USAID, 2007.
2. Nazarova N. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // *Social'naja pedagogika*. 2010. № 1.
3. Romanov P. V., Jarskaja-Smirnova E. R. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006.
4. Loshakova I. I., Jarskaja-Smirnova E. R. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // *Social'nopsichologicheskie problemy obrazovanija netipichnyh detej*. Саратов, 2002.
5. Sherbakova A. M., Shemanov A. Ju. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf
7. Jasvin V. A. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
8. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.