

Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии и педагогики
Краснодарского университета
МВД России

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация:

В контексте кадрового обеспечения развития инклюзивного образования в статье раскрываются вопросы выявления у учителей общеобразовательных школ уровней сформированности инклюзивной компетентности, проводится анализ личного опыта подготовки педагога в инклюзивном образовательном сообществе средствами проективной деятельности.

Ключевые слова:

инклюзивное образование, компетенции, проективная деятельность, инклюзивная компетентность.

Shmachilina-Tsybenko Svetlana Vitalievna

D.Phil. in Education Science, Professor,
Psychology and Education Science Subdepartment,
Krasnodar University of the Ministry of
Internal Affairs of Russia

STAFFING SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT

Summary:

In the context of staffing of the inclusive education development the article discusses the issues concerned with the levels of inclusive competence maturity of the secondary schools teachers. The author analyzes the personal experience of teachers' training in the inclusive educational community by means of planning activity.

Keywords:

inclusive education, competencies, planning activity, inclusive competence.

Инклюзивное образование сегодня может с полным правом считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему predetermined уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, необходимые условия, благоприятное общественное мнение, но и *подготовка кадров для инклюзивной школы*.

Следовательно, актуальность подготовки педагога в инклюзивном образовательном сообществе обусловлена основными направлениями развития российской системы образования, изложенными в стратегических документах. В них одно из центральных мест должны занять профессионально-педагогические компетенции, формирование которых ставит перед образовательными учреждениями всех типов и видов следующие задачи:

– создание условий для развития инклюзивного образования, которое способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот, социальных сирот, мигрантов и других категорий детей в общество, независимо от пола, имущественного положения, этничности, расы, возраста, конфессиональной принадлежности, ограничений физического характера;

– обеспечение реализации государственных гарантий в получении качественной социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, с целью формирования уверенности в своих силах учащихся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми, друзьями и соседями;

– своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте для обеспечения коррекции основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения и на следующих ступенях общего образования.

Вместе с тем, реальная практика работы школ показывает, что в школах созданы только отдельные условия для адаптации детей с различными проблемами. Педагоги на интуитивном уровне используют способы поддержки таких учеников в образовательном процессе, но этого недостаточно. Анализ эмпирических данных показывает, что учителя демонстрируют невысокие показатели знаний и умений по инклюзивному воспитанию и обучению детей, но проявляют достаточно большой интерес к данной проблеме, что позволяет говорить о целесообразности обучения их по данному направлению.

Так, магистрантами программы «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» было проведено пилотажное исследование с учителями общеобразовательных школ на предмет выявления у них уровней сформированности инклюзивной компетентности. При этом мы опирались на уровни сформированности инклюзивной компетентности, разработанные И.Н. Хафизуллиной, и рассматривали их как степень овладения учителем ключевыми компетентностями, входящими в состав инклюзивной компетентности педагога [1, с. 14–15].

Учителя с *нулевым уровнем* сформированности инклюзивной компетентности (45,5 %) не рассматривают проблему интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество как актуальную. Они считают, что единственными возможными способами получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья являются обучение в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях или индивидуально на дому. У них отсутствует представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе, понимание основных ценностей и убеждений, присущих инклюзивному образованию, а следовательно, не осознается необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения. Они не видят перспективы и конечной цели инклюзивного образования.

Учителя с *низким уровнем* сформированности инклюзивной компетентности (44 %) проявляют интерес к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или индивидуально на дому они рассматривают как наиболее приемлемые способы получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Представление об инклюзивном обучении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе, понимание основных ценностей и убеждений, присущих инклюзивному образованию, необходимость пополнения недостающих знаний, приобретения умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознается, однако не совсем отчетливо. Перспективы и конечные цели инклюзивного образования достаточно размыты.

Учителя с *средним уровнем* сформированности инклюзивной компетентности (5 %) имеют устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Они признают за детьми и их родителями (законными представителями) право выбора способа получения образования, рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени отклонений и создания специальных условий в общеобразовательном учреждении, имеют в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения. Стремление к пополнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного обучения осознанно, но потребность в целенаправленном повышении уровня своей инклюзивной компетентности еще не сформирована. Они видят и понимают перспективы и конечные цели инклюзивного образования.

Учителя с *высоким уровнем* сформированности инклюзивной компетентности (0 %) четко осознают значимость включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и возможности выбора ими способа получения образования. Они рассматривают инклюзивное обучение как наиболее приемлемое и эффективное для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладают полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. Способны анализировать и адекватно оценивать опыт осуществления профессиональной деятельности в процессе инклюзивного обучения. Наблюдается устойчивая потребность в повышении своей инклюзивной компетентности, а также ее результатов. Они отчетливо видят и понимают перспективы и конечные цели инклюзивного образования.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них. Следовательно, это могут быть не только инвалиды, но и дети другой национальности, верующие, мигранты, социальные сироты и т. д. В этом смысле философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого учителя, готового к созданию в школе такого сообщества, которое открыто иному, в котором достоинство человека ценится независимо от его способностей и достижений, в котором удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым [2, с. 15].

Следовательно, в инклюзивном образовании необходимо ориентироваться на следующие ценности и убеждения:

- Каждый имеет право на образование.
- Все дети могут учиться.
- Каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.
- Каждый нуждается в помощи в процессе обучения.
- Школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей.
- Различия естественны, ценны и обогащают общество.
- Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике. Необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.

– Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке.
– Образование начинается с самого рождения. В раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте – этот процесс длится всю жизнь [3, с. 3].

Наш опыт подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном сообществе проходил на базе центра комплексного сопровождения семейного воспитания и домашнего образования «Содружество», магистерской программы по направлению «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и «Социально-педагогическая деятельность в ДОУ».

В основу такой подготовки была положена проектировочная деятельность, которая выступала в качестве системообразующего фактора, объединяющего деятельность магистрантов и педагогов-практиков, социальных педагогов, социальных работников и педагогов дополнительного образования. Участие в проекте «Педагог в инклюзивном образовательном сообществе» позволило всем его участникам составить индивидуальную программу развития и обучения, направленную на актуализацию ресурсных возможностей личности каждого ребенка, основной целью которой является перевод ребенка из кризисной ситуации на новый этап социального развития.

Основную цель проекта мы видели в содействии развитию в г. Омске сети экспериментальных инклюзивных школ.

Задачи проекта:

1. Осуществить мониторинг муниципальной системы образования, направленный на изучение актуального состояния, проблем и перспектив инклюзивного начального образования.

2. Обобщить и систематизировать опыт инклюзивного образования детей в России и за рубежом.

3. Отобрать педагогов начальной школы, заинтересованных в подготовке в области инклюзивного воспитания и обучения детей.

4. Разработать и реализовать систему мероприятий, направленных на развитие профессиональных компетенций педагогов начальной школы в области социально-педагогического сопровождения и психолого-педагогической реабилитации учащихся, имеющих психолого-педагогические и социальные проблемы, а также психофизиологические нарушения в развитии.

5. Создать городской ресурсный центр по инклюзивному образованию.

6. Организовать консультационное сопровождение профессиональной деятельности педагогов, работающих в инклюзивном образовательном сообществе.

Для достижения цели проекта были использованы преимущественно интенсивные методы работы с участниками проекта, направленные на их активизацию, совместное решение проблем, обмен опытом.

Основные направления деятельности Центра позволяли нам выстраивать отношения с семьями различного статуса и социального существования и оказывать им квалифицированное социально-психолого-педагогическое сопровождение. Так, например, *диагностическое* направление было ориентировано на комплексную диагностику и выявление психолого-педагогической компетентности родителей, профессиональных родителей; на изучение достижений ребенка, родителя, семьи; ребенка и количества субъектов диагностики (бабушки, дедушки, близкие и дальние родственники, «помогающий персонал» - няни, домашние воспитатели и т. д.); семейных ресурсов (материальных и духовных); педагогических взглядов семьи и ее педагогического уклада; уровня педагогической совместимости; индекса социальной активности и т. д.

Одним из приоритетных направлений деятельности ЦКС «Содружество» мы рассматривали сопровождение развития ребенка в семье. Именно здесь необходимо максимальное приложение сил государства, его общественных и семейных институтов в целях создания условий для целостного развития ребенка в семейной микросреде, в рамках домашнего образования во взаимодействии с общественными институтами. Это становится особенно актуально сегодня, так как ограниченное количество мест в дошкольных учреждениях ставит семью перед необходимостью делать выбор в пользу домашнего образования.

Система общественно-семейного взаимодействия была направлена на оказание помощи семье в выполнении прежде всего воспитательной функции на всех стадиях родительства и протраивалась в соответствии с этапами жизненного цикла семьи и возрастом ребенка. Так для семьи, ожидающей ребенка, реализуется программа психолого-педагогического сопровождения беременности. Для семьи, воспитывающей ребенка в период новорожденности и младенчества, – психолого-педагогическое сопровождение через патронаж раннего развития; для семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста и готовящей его к посещению детского сада в недалеком будущем, – на этом этапе акцент делался на психолого-педагогическом сопровождении в процессе адаптации и развитии ребенка в адаптационно-развивающей среде ДОУ.

Сотрудниками кафедры педагогики и психологии детства, магистрантами была создана нота как форма организации учебного процесса по подготовке педагогов и родителей к инклюзивному образованию. Она включала в себя проблемные задания, руководства, опробованный

опыт, практические задания, проекты, презентации и т. д., направленные на формирование различных компетенций педагогов инклюзивного образования.

Международный опыт развития инклюзивного образования показывает, что развитие системы инклюзивного образования является долгосрочной стратегией. Следовательно, для ее реализации необходимо опираться на принципы последовательности, непрерывности, поэтапности, а главное, толерантности общества.

С этой целью в рамках социального партнерства проводились методологические и методические семинары, конференции и мастер-классы, направленные на формирование системы знаний из различных областей психологии и педагогики, позволяющих понимать психологические особенности, переживания детей из различных социальных групп, находящихся в сложных жизненных ситуациях, особенности групповых процессов. Особое внимание уделялось развитию способностей педагога понимать чувства разных детей, устанавливать контакт с ними, оказывать психологическую поддержку; формированию у них компетенций по созданию позитивных межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений в детских коллективах, основанных на общечеловеческих нравственных принципах сотрудничества, поддержки, равенства позиций; формированию умения работать с детьми, родителями, педагогами в контексте идей инклюзивного сообщества в области понимания и принятия ими различий между людьми вообще и членами своей группы в частности; «построению» позитивных поддерживающих отношений; пониманию педагогом условий формирования образовательного пространства, необходимого для самореализации, самоутверждения каждого ребенка, профилактики и коррекции нарушений детского развития.

Большое внимание уделялось практическим аспектам формирования у педагога компетенций, навыков работы с детьми по разному кругу проблем. С этой целью проводилась серия тренингов, направленных на управление агрессией, решение проблем, разрешение конфликтов, позитивное восприятие себя, саморазвитие; тренинг межкультурного взаимопонимания и коммуникации; тренинг профилактики правонарушений с основами правовых знаний.

Особое значение придавалось методической разработке бинарных уроков. Общеизвестно, что в практике работы школ такие уроки используются, однако не так часто, поскольку учитель тратит гораздо больше времени и сил, чем при подготовке к отдельным урокам и их проведении.

Бинарный урок в инклюзивном образовании представляет собой прежде всего профессиональное взаимодействие педагога и социального педагога, педагога и логопеда, педагога и дефектолога и т. д., которые гибко могут приспосабливаться к изменениям в запросе общества на охват и качество образования. Преимущества бинарного урока перед традиционным очевидны, так как он дает возможность создать более благоприятные условия для развития самых разных умений учащихся, через него можно выйти на формирование более широкого синергетического мышления, научить применению теоретических знаний в практической жизни. Бинарные уроки приближают процесс обучения к жизни, натурализируют его, оживляют духом времени, наполняют смыслами [4, с. 45].

В условиях реализации магистерских программ «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и «Социально-педагогическая деятельность в ДООУ» студенты получали теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми с особенностями развития. При этом принципы инклюзии были включены во все изучаемые курсы («Защита прав ребенка в школе», «Управление системой реабилитационной работы», «Теория и практика реабилитационной работы» и др.)

Кроме того, большая часть практических занятий проходила на базе Социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних «Надежда» и «Забота», Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, детских домов, Центра помощи семье и детям «Пенаты», в интернатных учреждениях, детском приемнике-распределителе ГУВД, спецшколе.

Одна из проблем, которая требует решения в ближайшее время, – отношение родительской общественности к инклюзивному образованию, поскольку многие родители достаточно негативно относятся к совместному обучению своих детей с детьми с особыми проблемами. Следовательно, в подготовке кадров к работе в инклюзивном образовании необходимо этому вопросу уделить пристальное внимание.

Ссылки:

1. Хафизиуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Астрахань, 2008.
2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции. СПб., 2008.
3. Ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития. М., 2009.
4. Колеченко А.К. Развивающаяся личность и педагогические технологии : метод. рекомендации. СПб., 1992.

References:

1. Khafizullina, IN 2008, *Formation inclusive of future teachers in the process of training*, PhD thesis abstract, Astrakhan.
2. *Inclusive Education: Improving Education Policies and Systems: Proceedings of the International Conference of. St. Petersburg 2008.*
3. *Resource materials on inclusive education and education for sustainable development 2009*, Moscow.
4. Kolechenko, AK 1992, *Developing personality and pedagogical technologies: method. Recommendations*, St. Petersburg.