

doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd (дата обращения: 14.12.2015).

3. Приказ от 17.07.2015 г. № 734 «О внесении изменений в порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального, основного общего и среднего общего образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015.

4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под. ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 143 с.

5. Методические рекомендации по разработке адаптированной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://ddu-ozery.schools.by/.../metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-i-soderz> (дата обращения: 12.11.2016).

6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012

7. URL: <https://Kr-uo.3dn.ru/> (дата обращения: 01.12.2016).

Об авторе:

БЕЛОВА Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: ms.svetlananikolaevna@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

А.С. Бысюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Показана возможность инклюзивной формы образования как необходимого условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, перечислены условия успешной инклюзии, представлены результаты пилотажного исследования отношения к инклюзии педагогов, готовности к работе в инклюзивной практике.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, социализация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, готовность к работе в инклюзивной практике.*

Вопросы организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) приобрели сегодня особую актуальность. И связано это не только с ратификацией РФ ряда документов, касающихся прав лиц с ОВЗ (Всемирная декларация по обучению для всех, Саламанская декларация, Конвенция ООН о защите прав инвалидов и т. д.), и существующей нормативно-правовой базой в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», концепция развития образования РФ до 2020 г., Федеральные государственные образовательные стандарты, ряд профессиональных стандартов педагогов), закрепляющей инклюзию на законодательном уровне.

На данном этапе развития нашего общества необходимо говорить о социальном заказе государства на воспитание активного, целеустремленного, конкурентоспособного, динамичного, способного к независимому образу жизни, самостоятельного в различных сферах жизни человека. Следовательно, одна из задач современной образовательной организации (детский сад, школа

или колледж) – формирование личности, умеющей адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, личности толерантной и коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к состраданию и сопереживанию, личности, способной найти «свое место в социуме». Сказанное приобретает особую актуальность в отношении детей с ОВЗ, или детей с особыми образовательными потребностями.

Сегодня в Российской Федерации насчитывается более 2 000 000 детей с ограниченными возможностями здоровья (8 % от детской популяции), из них около 700 000 составляют дети-инвалиды (2 % от детской популяции) [5].

Обеспечение реализации права детей с особыми образовательными потребностями на образование является сегодня основным условием их успешной социализации, включения в социальную жизнь общества, возможности реализовать себя в социальной и профессиональной деятельности. Приглашение детей с особыми потребностями к со-участию, со-бытийности, со-деятельности дает им возможность приобрести новые ориентиры в своей жизни и пережить ситуацию личного успеха.

Задача же образовательной организации – оказание поддержки в социальном взрослении личности ребенка с ОВЗ, в формировании его социальной компетентности и социальной ответственности, в развитии социальной активности.

Сегодня с уверенностью можно говорить о том, что современная школа может стать тем местом, где происходит не только образовательная, но и социальная интеграция. Образовательный процесс современной школы – это обучение, это опыт общения и взаимодействия в урочной и во внеурочной деятельности, в которой обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут проявить себя и раскрыть свои способности.

Однако следует подчеркнуть, что результат работы с детьми с особыми потребностями во многом будет зависеть от того, насколько грамотно организован процесс включения обучающихся с ОВЗ в перечисленные направления деятельности. А именно от ответа на следующие вопросы: готовы ли к совместному обучению дети и педагоги? Готовы ли педагоги к оказанию поддержки детям с ОВЗ? Сформирована ли команда специалистов, разделяющая идеи сотрудничества, принимающая ценности разнообразия людей и осуществляющая на основе этих принципов воспитательную деятельность (сформирована ли готовность педагогов к работе в инклюзивном образовании)? Созданы ли условия включения обучающихся с ОВЗ? Каковы представления педагогов об инклюзии, ее возможностях и ограничениях? Каковы опасения и страхи педагогов?

Ответы на данные вопросы позволяют понять, как в дальнейшем выстраивать процесс управления изменениями в образовательной организации. Что будет ресурсным в работе с педагогами, а какие установки будут требовать корректировок. Ведь во многом именно сформированные ранее представления, установки и ценности педагога будут определять организацию образовательного процесса в классе. Знание всего этого необходимо нам для минимизации рисков стихийной инклюзии, а это уже целевой ориентир в

работе нашей системы образования (причем уровень системы – федеральный, региональный, муниципальный – не имеет значения). Это знание необходимо нам для того, чтобы «интеграция через инклюзию проводилась с опорой на профессионалов, которые... четко могут определить, что для этой интеграции можно и нужно сделать в каждом конкретном случае» [1, с. 3].

Инклюзия в нашем обществе – явление относительно молодое, и неудивительно, что многие педагоги относятся к ней с опаской и настороженностью. Это естественно: как и всё новое, эта идея может вызывать отторжение. Следовательно, при внедрении в практику образовательной организации идей инклюзии необходимо учитывать как готовность педагогов к работе в новых условиях, так и готовность к личностным изменениям. Вероятно, это будет не только получение новых знаний и овладение новыми технологиями работы, но и, в большей степени, принятие новых ценностей, изменение своего поведения при взаимодействии, приобретение новых личностных качеств.

Отмеченные выше вопросы и определили интерес к проведению пилотажного исследования в Тверской области. Согласно данным МО РФ, в 2013 г. Тверская область была указана как регион, в котором развитие форм обучения детей с ОВЗ не всегда носит последовательный и спланированный характер, не сопровождается созданием необходимых условий [2, с. 208]. Следовательно, можно было предположить, что развитие стихийной инклюзии будет отрицательно сказываться как на готовности педагогов к работе в инклюзивной практике, так и на формировании их инклюзивной культуры.

В исследовании отношения к инклюзии и готовности к работе в инклюзивной практике приняло участие 98 педагогов образовательных организаций Тверской области. Основные методы исследования – анкетный опрос (модификация опросника «Отношение к интеграции» [3, с. 183–192]) и методика диагностики инклюзивной готовности педагога [4, с. 339–352].

Как ранее было отмечено, убеждения в значительной степени могут оказывать влияние на организацию профессиональной деятельности педагогов, могут стать барьером на пути реализации идей инклюзивного образования. Следовательно, ответ на данный вопрос в полной мере попадает в поле нашего интереса. По результатам обработки анкет были получены следующие результаты. 72,4 % респондентов ответили, что интеграция (инклюзия) нужна всем участникам образовательного процесса, т. к. помогает видеть и ценить различия. Причем в группе педагогов, не имеющих опыта работы в инклюзии, с данным утверждением согласилось 76,9 % опрошенных. В группе педагогов с опытом реализации инклюзивной практики эту идею различают 65,9 %. Также следует отметить, что 17,3 % респондентов отметили, что задача сегодняшнего дня – помочь принять различия. 18,4 % участников опроса полагают, что интеграция в большей степени нужна детям с особыми образовательными потребностями. Для 54,5 % опрошенных инклюзия – это равные возможности для каждого; 24,2 % считают, что инклюзия – это воспитание отзывчивости.

В качестве основных барьеров инклюзии в образовании респондентами были названы чувства, которые приходится преодолевать всем участникам

процесса, – 50 % (63,8 % – группа с опытом работы, 19,3 % – без опыта работы и недостаточный профессионализм и негибкость педагогов – 24,4 % (14,8 % и 17,3 % в группах с опытом и без опыта работы соответственно).

Большинство респондентов (59,2 %) считают, что главным препятствием для включения детей с особенностями в развитии в школьный образовательный процесс является то, что эти дети не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях школы, реализующей АООП. 44,8 % педагогов в качестве препятствия указывают страхи родителей обычных детей. 32,6 % указывают на опасения, связанные с тем, что обычные дети будут ущемлены в правах, им будет уделяться меньше времени на усвоение программы. В связи с этим не вызывает удивления мнение большинства педагогов о том, что наиболее эффективным будет осуществление процесса образования лиц с ОВЗ в отдельном классе на базе школы – 40,4 %. Причем в большей степени с этим утверждением согласны именно педагоги с опытом работы в инклюзии (44,7 %), в то время как лишь 36,5% педагогов без опыта работы разделяют это утверждение.

Лишь 24,2 % опрошенных готовы признать, что обучение детей с ОВЗ в одном классе с обычными детьми будет эффективным, но неграмотно организованные занятия могут навредить детям (29,7 % опрошенных педагогов из группы имеющих опыт работы). 26,5 % респондентов отвечают, что критериев включения не должно быть, т. к. они ограничивают потенциальные возможности ребенка с ОВЗ, которые он, вероятно, мог бы проявить, находясь в коллективе обычных детей. 26,2 % отмечают эффективность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной организации, реализующей АООП. Тогда закономерен вопрос, о критериях включения особых детей в группу сверстников.

Анализ этих ответов показывает наличие в сознании респондентов противоречий между уровнем декларируемых знаний и уровнем эмоционального реагирования на данную ситуацию (инклюзия нужна всем, но приходится преодолевать чувства; инклюзия нужна, но страх того, что дети с ОВЗ многое не усвоят, а нормативно развивающиеся будут ущемлены в правах...). Полученные результаты – это свидетельство того, что работа с педагогами проводится на «знаниевом уровне», когда вместо проработки существующих противоречий создается дополнительный «когнитивный диссонанс». Но ведь наличие знания – это условие, но не залог успеха реализации новых тенденций в образовании. Эту же идею разделяют и 86,8 % респондентов, отмечая, что ситуация в образовании может меняться благодаря созданию «позитивного образа человека с нарушениями», благодаря тому, что интеграция и инклюзия должны стать частью общей культуры, культуры родителей, культуры детей.

Данные опросы подтверждаются результатами диагностики готовности работы в инклюзивной практике. Так, у 91,6 % опрошенных отмечается репродуктивный (функциональный) уровень готовности работы в инклюзивной среде, т. е. на сегодняшний день у большинства педагогов академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание готовности, сформированы в достаточном, но не полном объёме.

Как правило, носят эпизодический, ситуативный характер, не всегда адекватны условиям педагогической ситуации, недостаточно обобщены и не всегда могут переноситься в новые условия. Педагоги испытывают некоторые затруднения в применении знаний при решении задач образовательного процесса, адаптации образовательной среды к особым образовательным потребностям обучающихся. В целом педагоги готовы опираться в своей практической деятельности на философские основы инклюзивного образования, принимать его ценности и принципы, однако не всегда способны осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе, могут проявлять толерантное отношение к детям с ООП, способны к анализу успехов и неудач собственной педагогической деятельности; не всегда намерены проводить анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования (личностно-ориентированное планирование образовательного маршрута); в целом настроены на организацию партнёрства педагогов, родителей, специалистов для решения задач социализации, обучения, воспитания, сопровождения детей лишь в определённых (знакомых) ситуациях инклюзивного образования.

Анализ структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов (ИГП) показал сформированность:

- когнитивного компонента ИГП (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную и эмоциональную сферы личности обучающихся с ОПФР/ОВЗ) на элементарном (интуитивном) уровне у 16,3 % респондентов, на репродуктивном (функциональном) – у 83,7 %;

- эмоционального компонента ИГП (аффективные реакции, чувства и переживания, связанные с инклюзивным образованием) на элементарном уровне у 16,3 %, на репродуктивном – у 24,5 %, на профессиональном – у 59,2 % респондентов;

- конативного компонента ИГП на репродуктивном уровне у 100 %;

- коммуникативного компонента ИГП (намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации) на репродуктивном уровне у 82,6%, на профессиональном – у 17,4%.

- рефлексивного компонента ИГП (намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса) на репродуктивном уровне у 66,3%, на профессиональном – у 33,7% опрошенных.

Таким образом, на сегодняшний день ресурсом для развития инклюзивной практики в современной школе могут стать функциональная готовность педагога к принятию идей инклюзивного образования,

эмоциональная отзывчивость педагогов, готовность к осуществлению рефлексии своей профессиональной деятельности, а также стремление наладить контакт со всеми участниками образовательного процесса. О коммуникативной готовности свидетельствуют и результаты опроса. 40,8 % опрошенных педагогов отмечают, что для успешности включения ребенка с ОВЗ в обучение необходимо предварительное знакомство родителей класса друг с другом и с детьми. 37,7 % отмечают необходимость готовности отвечать на все вопросы детей и родителей.

Возникает вопрос: что же необходимо для развития готовности работы в инклюзивной практике на профессиональном уровне? Возможно, это психологически безопасная среда? Психологически комфортные условия работы, наличие необходимого числа специалистов службы сопровождения, материально-техническое обеспечение образовательного процесса? Или все же готовность самого педагога к изменениям, «принятие» друг друга всеми субъектами образовательного процесса, открытие их друг для друга. Не декларируемые и выученные принципы, ценности, установки, а их реализация в своей практике. Готовность работать с новым пониманием себя и своей роли в жизни ребенка с «потенциальными возможностями», понимание школы как места, где не просто учат, а места, где воспитывают личность. Личность, поведение которой обусловлено культурой мысли и культурой отношения, где примером становится Личность педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Тест на человечность: особые дети в обществе // образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 2–5.
2. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. нормативных документов. М: Национальное образование, 2016. 240 с.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.:ФОРУМ, 2012. 208 с.
4. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра психол. наук. Калининград, 2015. С. 339–352.
5. URL: <http://www.minzdravsoc.ru/>

Об авторе:

БЫСЮК Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: annatver@yandex.ru

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Выбиванцева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Рассматривается проблема постинтернатного сопровождения наставниками детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в системе СПО в контексте построения межличностных отношений с наставником и средств воспитательного воздействия на детей-сирот с ОВЗ.

Ключевые слова: сопровождение, постинтернатное сопровождение, профессиональная подготовка, социально-профессиональная адаптация, межличностное взаимодействие.