

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Н. Блинова

Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск

Базовые положения, концептуальные позиции Закона об образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт, адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с ОВЗ определяют необходимость владения педагогами специальными компетенциями, обеспечивающими качество образования разных категорий детей. Новые запросы педагогической практики требуют определённого пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к решению проблемы готовности педагогов к работе в обеспечении оптимальных условий для развития и социализации особого ребёнка.

Разделяя мнение И. А. Зимней, В. Л. Крутецкого, В. А. Сластенина, мы под готовностью понимаем не что иное, как личностное образование, которое обеспечивает эффективность педагогической деятельности.

В условиях инклюзивной образовательной среды под готовностью следует понимать сложное интегральное качество личности педагога, способного обеспечить возможность результативной деятельности по включению ребёнка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Рассмотрение различных подходов в научных исследованиях позволяет определить, что готовность к педагогической деятельности чаще всего представляется как интегральная модель, как особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного [1].

В структуре готовности педагогов к условиям инклюзивной практики выделяют такие же компоненты, однако специфич-

ность содержания каждого из них обусловлена учетом особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационно-ценностная готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования предполагает осознание социальной значимости организации совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в условиях образовательной организации, организацию системы отношений субъектов образовательной среды, осознание социальной значимости результатов педагогического труда, потребность и интерес педагогов к выполняемой деятельности, способность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Когнитивный компонент готовности характеризуется следующим: наличие системного взгляда специалистов на процесс моделирования инклюзивной образовательной среды; способность учителей интегрировать знания из различных научных областей (медицины, педагогики и специальной педагогики, психологии и специальной психологии); владение технологией работы по планированию учебного содержания, оценочной деятельности с использованием диагностических, коррекционных, просветительских и консультационных техник; учет особенностей психофизического развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья; оказание своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки учащимся на уроке; владение разнообразными образовательными техниками и технологиями.

Операционально-практическая готовность предполагает умение организовать психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, определять и рационально применять пути и способы коррекции нарушений психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также своевременно и результативно проводить работу по развитию личности ребенка, формировать навыки поведения и адекватное отношение детей к окружающей действительности.

Эмоционально-волевая готовность к осуществлению инклюзивного образования проявляется в готовности адекватно реагировать на преобразования в системе образования в России, в умении управлять собой в конкретных ситуациях, что, в свою очередь, сказывается на способности учителя к саморегуляции

(способности регулировать (корректировать) свое эмоциональное состояние), в возможности осуществлять поиск новых форм, методов, подходов к разрешению сложных ситуаций, в развитии индивидуальных профессионально-личностных качеств педагога (эмпатия, конгруэнтность, толерантность, наблюдательность, сосредоточенность, педагогическая импровизация и др.).

Рефлексивная готовность предполагает своевременную оценку происходящего и проявляется в умении видеть свои возможности в ходе осуществления всего процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях инклюзивного образования, в самооценке готовности к инновациям, в определении соответствия решения профессиональных задач поставленным образцам [3].

Отмечая социально-педагогическую направленность в деятельности учителя, организующего инклюзивное образование, следует указать на важность психологической готовности к ее осуществлению. Педагогам должны быть присущи такие качества личности, как эмпатийность, деликатность и тактичность, человечность и гуманность, развиты психологическая компетентность, организаторские и коммуникативные способности. Он должен иметь высокую духовную культуру и нравственность, социальный интеллект (т. е. адекватно воспринимать и анализировать социальные ситуации и других людей); уметь быть интересным для окружающих и быть направленным на интересы, потребности и защиту человеческого достоинства ребенка; уметь соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника; стремиться к постоянному повышению профессиональных знаний; обладать моральной чистотой и честностью в профессиональном деле; соблюдать этику взаимоотношений с людьми [2]. Переход на уровневую подготовку в системе высшей школы определил необходимость пересмотра структуры научных знаний и выработки новых подходов к образованию и технологии, включение в процесс подготовки интегрированных курсов, ориентированных под реальные запросы формирования профессиональной компетенции и личностной готовности, обеспечивающих органическое слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности. Интегриро-

ванная подготовка обеспечивает глубокое теоретическое осмысление основ целостной профессиональной деятельности педагога с опорой на обобщённую теоретическую модель профессиональной деятельности, включающую предмет, цель, характеристику важных качеств будущего специалиста в сложной системе внутренних психических состояний и свойств его личности (профессиональная компетентность); формирование умений практической реализации основных теоретических положений посредством их насыщения конкретной спецификой в аспекте практического применения. Для активизации процесса самосовершенствования и изменения мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-практического, эмоционально-волевого и рефлексивного потенциалов личности учителя нами были разработаны и прошли успешную апробацию специальные теоретико-практические курсы «Особенности работы с детьми, имеющими ОВЗ», «Психолого-педагогические технологии работы с детьми с ЗПР», «Основы инклюзивного образования», на изучение которых отводится 72 часа, из них: 26 – лекционных; 12 – тренинговых занятий; 12 – занятий по педагогическому проектированию; 22 – семинарско-практических.

Закон об образовании закрепляет положение о существовании нескольких форм профессионального обучения, в том числе высшего и дополнительного профессионального, к которому относятся курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Одной из эффективных форм повышения профессиональной готовности современных педагогов является создание ресурсных центров на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Именно в специальных (коррекционных) учреждениях десятилетиями накапливался успешный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями и сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов, работающих с детьми данной категории.

Определение ключевых компетенций и уровня готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является важным условием при отборе содержания программ профессиональной подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании.

В области дополнительного профессионального образования следует выделить организационно-педагогическое сопровождение как форму работы со слушателями и осуществлять краткосрочное и пролонгированное сопровождение специалистов.

Выбор вида сопровождения зависит от запроса и потребностей слушателей, территориального подхода, специализации специалистов. Особое место в определении форм повышения квалификации должно занять самосопровождение. Оно дает возможность педагогам рефлексировать на предмет собственной профессиональной компетентности и в отношении своих коллег, осуществлять собственную научно-исследовательскую деятельность, публиковать результаты своих исследований в изданиях.

Использование интерактивных форм и активных методов обучения (семинаров-дискуссий, семинаров-диспутов, круглых столов, деловых игр) способствует свободному обмену мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, раскрытию взаимосвязи теории и практики, а также рассмотрению обсуждаемых вопросов с позиций современной науки [4]. Руководствуясь тем, что мотивация к самосовершенствованию может быть обеспечена преобладанием аффективного над когнитивным, в модели в качестве основного активизирующего средства использовалось педагогическое проектирование. Педагогическое проектирование составляет основу формирования профессионального сознания, которое позволяет индивидууму выделять себя в профессиональном сообществе, познавать свой внутренний мир и определенным образом относиться к себе как к человеку, личности и профессионалу. Работа над проектом представлялась как решение групповых задач. Выбор групповой формы работы над проектом обусловлен такими существенными проявлениями, как: социальная фасилитация, сдвиг риска, групповая поляризация, синхронизация уровней притязания. Проектирование способствовало переходу от коллективной мыслительности по выделению проблем работы с типологическими группами детей с особыми образовательными потребностями и определению инвариантных способов коррекционно-обучающего взаимодействия к индивидуальному выделению своей проблемы, постановке собственной задачи, определению своего пути, поиска фронтального и индивидуального взаимодействия с учащимися.

Особое место в модели занимали тренинги. Их введение продиктовано следующими проблемами: во-первых, сама подготовка учителей предполагала групповое взаимодействие, коллективное творчество в работе над проектом, что требовало установления эмоциональных отношений; во-вторых, необходимо было обеспечить качественное изменение установок личности учителя для дальнейшего установления с учащимися гуманистических отношений. Тренинговые занятия включали несколько разделов, каждый из которых был посвящен решению специфических проблем, с которыми сталкивается учитель в своей работе: проблемы аутентичного самоопределения; проблемы эффективного общения с учащимися, коллегами, родителями; проблемы, связанные с оптимальными стратегиями решения конфликтов и коллизий ценностей. Важный элемент тренинговых занятий – обучение «языку принятия», показ неэффективности «языка угроз». Тренинги приближали педагогическое общение к общению терапевтическому, которое способствовало личностному росту учителя, гармонизируя систему его внутренних отношений.

Фаза практической реализации проекта была направлена на раскодирование стереотипов педагогов в обучении школьников, на формирование новых организованностей сознания, экспертизу реализации собственного проекта по созданию условий для полноценной социальной адаптации детей с ОВЗ. При построении стратегии взаимодействия с учащимися учителям широко использовали диагностические данные специалистов. С опорой на эти данные составлялась индивидуальная программа развития, отвечающая модальности восприятия каждого отдельно взятого ученика. Приходило осознание того, что вариативную часть работы с детьми с ОВЗ составляет не набор разноуровневых заданий, а индивидуальное, адресное их конструирование, отвечающее их возможностям.

Таким образом, решение задачи повышения готовности педагога к работе в инклюзивных условиях, как одной из приоритетных, возможно при реализации разнообразных форм их обучения и содержания образовательных программ, формирующих его новую профессиональную позицию.

Литература

1. Блинов Л. В., Макарова И. А. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности // Пед. образование и наука. 2011. № 5. С. 51–59.
2. Блинова Л. Н. Интеграционные процессы в системе образования и их экстраполяция в подготовке педагогов // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Якутск : Сев.-Вост. федер. ун-т им. М. К. Амосова. 2011. С. 206–208.
3. Проблема подготовки кадров для реализации идеи инклюзивного образования. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М. : МАНПО, 2015. С. 493–497.
4. Блинова Л. Н. Профессионально-личностная готовность педагогов как условие реализации ФГОС для детей с ОВЗ // Особые дети в обществе : сб. науч. докл. и тез. выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов (26–28 окт. 2015 г.). М. : СУВАГ, 2015.