

С.В. Алёхина
Л.П. Фальковская

Педагог инклюзивной школы:

НОВЫЙ ТИП

профессионализма

Светлана Владимировна Алёхина
Лариса Павловна Фальковская

Педагог инклюзивной школы:
новый тип профессионализма

Педагогический университет
«Первое сентября», 2014. — 28 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор Г.А. Стюхина
Корректор О.Е. Русакова
Обложка Э.Лурье

Иллюстрации фотобанк shutterstock
Компьютерная верстка Н.П.Чернявской

Подписано в печать 20.06.2014
Гарнитура Charter, Helios
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, 24, Москва, 121165
<http://edu.1september.ru>

© С.В. Алёхина, Л.П. Фальковская, 2014
© Педагогический университет «Первое сентября», 2014

Введение

Перед нами лежат разные дороги, многие из которых как бы параллельны нашим заблуждениям. Как выбрать истинный путь, освободившись от пустословия и ложных теорий?

С. Френне

Все мы живем в эпоху, когда в мире происходят перемены цивилизационного значения, в которых сочетается высокий динамизм и глобальный характер. Сегодня школа, как и другие социальные институты, долгое время вынужденная работать в условиях неопределенности, должна оперативно отвечать на современные вызовы.

Преодоление репродуктивности обучения, переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, компетентный подход являются стратегическими направлениями в модернизации образования.

Какой должна быть современная школа? Вопрос дискуссионный и имеющий много разных ответов. С одной стороны – школа должна научить мыслить и научить учиться, с другой – сформировать личностные характеристики, соответствующие определенным общественным и культурным ценностям установкам.

Одним из таких изменений стало развитие идей обеспечения равного доступа к образованию как одной из общественных ценностей различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, преодоление барьеров общественной дискриминации и развития сообщества, включающего «разных как равных».

Инклюзивное образование является одной из составляющих поликультурного образования.



Это сравнительно новая область педагогического знания, которая привлекает внимание не только специалистов, но и широких слоев общественности. Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации социальной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

Любой человек нуждается в образовании, которое создает для него возможность саморазвития и самореализации как единства телесного, духовного и душевного развития. Это может быть обеспечено только в процессе постоянного диалога и активного взаимодействия человека с социумом, включением в культуру на протяжении всей жизни и деятельности.

Таким образом, образование для всех и для каждого является одним из актуальных вызовов современности. Оно требует создания максимально доступного и эффективного образовательного пространства, которое будет организовано с учётом всех индивидуальных особенностей обучающихся и включения в него не только учеников, но и учителей, родителей и специалистов помогающего профиля.

Одним из ключевых субъектов этих изменений является педагог, способный создавать и поддерживать инклюзивный процесс. Какие требования могут предъявляться к его профессиональной деятельности? Что может и должно измениться в его профессиональном и личностном развитии? Эти и другие вопросы будут рассматриваться далее.

Профессионализм современного педагога: запросы времени и требования стандарта

Современный мир меняет представления о том, какими качествами и способностями необходимо обладать человеку для того, чтобы успешно адаптироваться и реализовать себя в быстро изменяющихся условиях информационного общества.

Среди принципиальных важных качеств и способностей человека XXI века называются¹:

- подход к собственному жизненному или профессиональному сценарию как к проектированию с учётом способности к самоактуализации и стремлению к саморазвитию;
- ориентация на самореализацию своего интеллектуального и творческого потенциала до максимума;
- образование не для социального статуса, а для самоактуализации в жизненном быстро меняющемся пространстве, стремление «не казаться, а БЫТЬ»;
- непрерывное образование, направленное на индивидуальное устойчивое развитие и гармонию;
- ориентация на системное мышление, на систему взаимосвязей, в которой находится конкретная школа и педагог как часть школьной системы;
- переход на критическое мышление с позиции активного участника в решении конкретной жизненной ситуации, умение учитывать как свою точку зрения, так и другие мнения, отказаться от собственных предубеждений.

Жизненный путь – это достижение гармонии между умом, душой и телом; это путь к пониманию сущности человеческого существования, места человека в цивилизации и космосе

¹ Алёхина С.В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алёхина. М. : МГППУ: Буки Веди, С 5–19.

Естественно, что такой взгляд на человека и условия его самореализации и адаптации в мире не может не менять представлений об образовании, его целях. Изменяются и требования к профессионализму педагога.

А так как все, что мы будем обсуждать дальше, имеет отношение именно к профессиональной работе и профессиональному подходу к исполнению своих должностных обязанностей, то стоит остановиться на этом понятии несколько подробнее.

Профессионализм педагога – это важная и самодостаточная характеристика деятельности учителя в целом, и отдельных его действий в частности.

Профессионализм предполагает, что учитель точно представляет стратегическую цель своей деятельности, умеет видеть



эту цель в конкретных условиях, формулируя таким образом задачи. Учитель владеет широким спектром средств решения такого рода задач и может как выбирать нужные средства из уже имеющихся, так и создавать новые. Все свои действия он осуществляет в определенной ценностной рамке, руководствуясь профессиональным этическим кодексом и личной системой ценностей. Дело свое он умеет делать немного не так, как другие, так как обладает индивидуальным

почерком. Остается добавить, что все свои действия он совершает не по наитию, а сознательно, рефлекслируя и совершенствуя свои возможности. И последнее: профессионал знает, что он профессионал, и этот факт является предметом его самоуважения.

Внутренние убеждения педагога-профессионала можно представить следующим образом: «Я знаю, зачем и что делаю; вижу пути достижения своих целей; чётко знаю границы, в том числе этические, своих действий. Я знаю, что умею решать стоящие передо мной задачи хорошо, красиво, изящно и мне это нравится. Я – профессионал».

Профессионализм не приходит к человеку одновременно с дипломом, трудовой книжкой или занесением фамилии в штатное расписание. Профессионализм выращивается каждым в самом себе. Это результат особого рода труда. Труд, вызывающего огромное уважение со стороны и удовлетворение – «изнутри».

Именно профессионалу свойственно время от времени определять и переопределять свои цели для того, чтобы выстроить систему работы, в наибольшей степени отвечающую его собственным представлениям и ожиданиям образовательного учреждения.

Одним из ключевых документов, определяющих требования к профессионализму учителя является Профессиональный стандарт педагога².

В этом документе отражены основные требования к профессиональной квалификации педагога. По мысли авторов рабочей группы под руководством Е.А. Ямбурга, профессиональный стандарт педагога должен прийти на смену морально устаревшим документам и призван прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

Задачи, которые жизнь ставит перед современной школой, определяют необходимость наполнения профессионального стандарта учителя новыми компетенциями. Вот некоторые из задач:

- работа с одаренными учащимися;
- работа в условиях реализации школой программ инклюзивного образования;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии;
- работа с девиантными социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении;
- мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам и др.

² Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». Вступает в силу с 1 января 2015 года.

Кроме того, профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, для планирования карьеры; формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования.

Этот стандарт определяет собой тип, характер и содержание образования педагога, его трудоустройство, государственную аттестацию и присвоение соответствующей категории, объём трудовых договоров и даже размер будущей пенсии.

Основные характеристики профессионального стандарта педагога

Профессиональный стандарт – это рамочный документ, в котором определяются основные требования к квалификации педагога. Общенациональная рамка стандарта может быть дополнена региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной территории (мегаполисы, районы с преобладанием сельского населения, моноэтнические и полиэтнические регионы накладывают свою специфику на труд педагога).

Профессиональный стандарт может быть также дополнен внутренним стандартом образовательной организации (по аналогии со стандартом предприятия) в соответствии со спецификой реализуемых в данной организации образовательных программ (школа для одаренных, инклюзивная школа и т.п.).

Профессиональный стандарт педагога применяется в дошкольном, начальном, общем и среднем образовании.

Профессиональный стандарт педагога включает перечень профессиональных и личностных требований к учителю, действующий на всей территории Российской Федерации, и может применяться при проведении аттестации педагогов образовательных учреждений.

Содержание профессионального стандарта педагога отражает две обобщенные трудовые функции учителя:

- педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях, включая такие функции, как обучение, воспитание и развитие;
- педагогическую деятельность по проектированию и реализации программ общего образования, в которую входят такие функции, как педагогическая работа в дошкольной образовательной организации, в начальной школе, предметно-педагогическая деятельность по разработке и реализации образовательных программ общего среднего образования.



В части проектирования образовательного процесса педагог будущего должен:

- владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков (лабораторные эксперименты, полевая практика);
- использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников, для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями.

В части проектирования воспитательного процесса педагог будущего должен:

- владеть формами и методами воспитательной работы, использовать их как на уроке, так и во внеклассной деятельности;
- эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды;
- ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников, независимо от их происхождения, способностей и характера, постоянно искать педагогические пути их достижения.

В соответствии с принципами инклюзии согласно новому Стандарту педагог должен:

- уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их;
- уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребёнка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребёнка);
- уметь строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу.

Стандарт предъявляет требования к личностным качествам и профессиональным компетенциям, необходимым педагогу для осуществления развивающей деятельности. К важнейшим из них относится:

- готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;
- наличие профессиональной установки на оказание помощи любому ребёнку, способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития, умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.

Важной компетенцией учителя, необходимой для реализации процесса включения ребёнка с особыми образовательными потребностями, названо умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребёнка и отслеживать динамику развития ребёнка.

Педагог «школы для всех» должен принимать любого ребёнка с его особенностями и образовательными потребностями, владеть инклюзивными психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для работы с различными учащимися.

В стандарте неоднократно повторяются требования к любому учителю и воспитателю:

- работать в условиях реализации программ инклюзивного образования;

- обучать на русском языке учащихся, для которых он не является родным;
- работать с учащимися, имеющими проблемы в развитии.

Стандарт выдвигает и требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Оценивать соответствие требований, предъявляемых к учителю, уровню его профессиональной компетенции, предполагается посредством внутреннего и внешнего аудита. Сбор данных для оценивания осуществляется путём «результативного» опроса, выслушивания, наблюдений и анализа документов, записей и данных. В проекте стандарта подчёркивается, что, оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с «потребителями» его деятельности. В качестве таких потребителей (а не «соавторов» педагога) выступают как сами учащиеся, так и их родители.

Профессиональный стандарт, содержащий основные требования к профессионализму учителя, пока имеет рекомендательный характер, он может применяться по мере готовности педагогов и образовательных организаций. Повсеместное введение стандарта не может и не должно произойти мгновенно. Необходим период адаптации к нему профессионального сообщества, возможность введения регионального и школьного компонента.

Требования профессионального стандарта – это требования не только к отдельному педагогу, но и к педагогическому обществу в целом. Они необходимы как некая идеальная рамка перспектив и целей профессионального развития, возможностью соотнесения профессиональных достижений и дефицитов.

В определённом смысле требования профессионального стандарта – это общественно-государственный заказ к профессиональной деятельности педагога в реалиях современной школы, в том числе и инклюзивной.

Проблемы профессиональных изменений педагога инклюзивной школы

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕРЖИТСЯ НА ТРЁХ КИТАХ:

- 1 Признание ценности каждого ученика.
- 2 Возможность адаптации образовательной программы.
- 3 Готовность учителя принимать и вступать во взаимодействие с любым учеником.

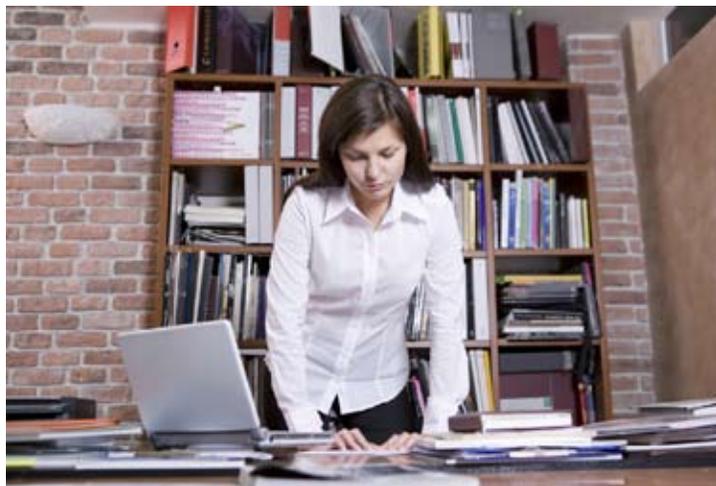
Соответственно, инклюзия требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций и личностных качеств. Несомненно, педагог – ключевая фигура реформирования современного образования.

Изменения в образовании возможны лишь при активной инновационной деятельности самого педагога и его собственном развитии.

Как двигаться к изменениям в профессиональном «портрете» педагога будущего? Насколько сами учителя готовы войти в процесс изменений, выстроить свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного образования, работать в школе «для всех»? Это не простые вопросы.

Изменение профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей является первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей общеобразовательной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Несомненно, именно учитель есть «золотое сечение»



инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

Уместно представить размышления норвежского ученого Г.Стангвика из статьи «Политика интегрированного обучения в Норвегии». Он пишет: «Для того чтобы идея инклюзии действительно “заработала”, необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего»³.

Зарубежные и отечественные материалы исследований показывают, что педагоги далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для инклюзии. Это процесс определенного перехода от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию.

О чувствах, которые испытывают те, кто прошел «инициацию», рассказывают канадские исследователи и теоретики включающего образования Марша Форест и Джек Попойнт. С кем бы они ни обсуждали вопрос о том, какие чувства испытывают работники школ, приступая к реализации идеи

³ http://sociosphera.com/publication/conference/2013/166/diskurs_o_sovremennom_obrazovanii_i_pedagogike/

включения, в какой бы стране ни работали эти люди, всегда выясняется, что самым сильным чувством, которое владело ими, был страх: «Смогу ли я сделать это?». Мы боимся не справиться и потерять работу. Боимся ответственности: «Я не хочу рисковать. Если я включу этого ребёнка, я не буду полностью контролировать ситуацию. Мне придется просить о помощи других (учеников, родителей, педагогов), то есть признать, что у меня нет ответов абсолютно на все вопросы».

Однако, по мнению авторов этого исследования, на самом деле в нас сидят более глубокие страхи. Мы боимся столкнуться с несовершенством, боимся того, что мы сами смертны. Эти глубоко укорененные страхи – продукт нашей культуры. Нас всех учили убирать «их» с глаз долой.

Что же делать? Мы должны включать в учебно-воспитательный процесс каждого ученика. Возможно, нам будет неуютно, иногда страшно, но страхи уйдут. Когда мы посмотрим в лицо нашим страхам и продолжим делать свое дело, они сразу станут меньше и отдалятся.

«Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Обычно на это уходит шесть недель – общая продолжительность выхода из любого кризиса.

По сути, психологическая работа педагогов массовых школ в процессе включения детей с инвалидностью направлена на преодоление основного психологического «барьера» – страха перед неизвестным, страха вреда инклюзии для остальных участников процесса. Такие негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми не могут не влиять на создание инклюзивной среды, инклюзивной культуры. Принято считать, что психологические трудности в школе могут быть только у ученика. Такие социальные изменения в образовании, как инклюзия, показывают, что много психологических проблем имеется у самого учителя.

Психологическая готовность педагога к инклюзии

В условиях развития инклюзивных процессов в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности связаны с особенностями психологической готовности педагога к изменениям.

Известно, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения. Одновременно психологическая готовность – это условие эффективности профессиональной деятельности учителя. В связи с этим важным психологическим ограничителем деятельности учителя становится неопределенность результата обучения «особого» ребёнка. У учителя появляется чувство неуверенности в своих усилиях, состояния «зря потраченного времени». В условиях требований к учителю «сверху» – обостренное чувство ответственности за акаде-



мический результат ученика, которое провоцирует защитную форму поведения учителя и порождает страх. Основной вопрос, который задают педагоги массовой школы: «Какой аттестат мы дадим такому ученику?»

Мышление учителя не ориентировано на индивидуальность ребёнка, его возможности и ресурсы, устойчиво доминирует установка на достижения и академическую успешность в обучении. Вследствие этого появляется самый важный «барьер» – это нежелание педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, неверие в её успех и возможность.

Один учитель не сможет справиться с данной проблемой без участия психолога, коллег – учителей, методической службы школы и её руководителей. Реализация инклюзивного подхода требует и мотивирует профессионала запрашивать комплексную помощь со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, изменяет понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Максимально востребованной компетентностью педагога инклюзивной школы является способность работы с детьми с разными возможностями к обучению. 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 к нему и рождают произвольное «вытеснение» ребёнка 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 ребёнка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребёнком с учётом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области кор-

рекционной педагогики, с незнанием форм и методов работы с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство педагогов общеобразовательных школ знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Педагоги не проходят практику по данной учебной дисциплине в педагогическом ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности.

Успешное внедрение практики сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов позволит разрушить психологические барьеры учителя, выстроит новое восприятие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Под *психологической готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании* мы понимаем сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребёнка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Не претендуя на введение нового содержания в понятие «психологическая готовность», хотим уточнить некоторые её составляющие относительно реализации инклюзивного подхода в условиях общего образования:

- *эмоциональное принятие детей* с различными типами нарушений в развитии, которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;

- *мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого»*, определяющие отношение к идее инклюзии. Такие установки формируют внутреннюю мотивацию на обогащение другим опытом, желание познавать и развивать инклюзию.

- *личностная готовность*, воплощённая в личностных установках на ученика с инвалидностью, внутренняя детер-

минация активности личности педагога. Готовность к личностному взаимодействию и его инициирование с учеником с инвалидностью.

Интерес в этой связи представляют результаты исследования Института проблем инклюзивного образования МГППУ, в котором приняли участие 640 педагогов общеобразовательных школ г. Москвы, работающих в инклюзивной практике. В рамках исследования изучались следующие виды психологической готовности: мотивационная, эмоциональная, готовность к включению, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Мотивационная готовность педагогов включает совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности. Исходя из данных исследования, 38% педагогов ориентированы в первую очередь на личные достижения учащихся, 26% – на собственную удовлетворенность, то есть на первое место поставлены внутренние мотивы педагога.

В то же время объективные факторы, показывающие успешность деятельности педагога, такие как успеваемость учеников и успешное участие в предметных олимпиадах отмечены лишь у 13% и 9% педагогов соответственно. То есть они не являются для педагогов ведущими мотивами в оценке собственной профессиональной результативности.

На ощущение педагогом собственной результативности меньшее влияние оказывает отношение внешних «экспертов». Оценка руководством школы была отмечено только 3% педагогов, а отклики родителей 11%.

Полученные результаты говорят о том, что педагоги ориентируются на внутренние мотивы, и именно они являются определяющими в подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Таким образом, требуется работа с внутренней мотивацией педагогов, которая включает, в первую очередь, анализ и рефлексии собственных переживаний, потребностей, сопряженных с работой. Давление «сверху», попытки простроить внешнюю мотивацию могут вызвать протестное, негативное отношение к инклюзии.

Исследования в области эмоционального принятия учащихся показали, что педагоги в большей степени готовы к принятию детей с двигательными нарушениями (42% педагогов)

и в меньшей степени – детей с интеллектуальными нарушениями (лишь 17% педагогов).

Дети с нарушениями интеллекта – это наиболее проблемная группа. Учебная программа массовой школы оказывается им «не по силам». Для них необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута, использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы является крайне сложной задачей (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ). В работе с такими детьми необходимо ставить иные образовательные цели, не ориентированные на академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей связано с получением ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе⁴.

В связи с этим на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование необходимо чётко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребёнка, которому инклюзия будет полезна.

Профессиональная уверенность учителя, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии во многом зависит от правильно выстроенной работы по подготовке школы к реализации инклюзивного процесса.

Большинство учителей не знакомы с основными принципами и терминами инклюзивного образования. Чаще всего учителя не видят необходимости в знакомстве с ними, пока школа, в которой они работают, не ставит цель строить свою деятельность по принципам инклюзивного образования. В одном из исследований (Достовалова Е.В.) было доказано, что необходимость знакомства с основными подходами инклюзивного образования у педагогов возникает лишь тогда, когда появляется ситуация прихода ребёнка с ОВЗ в обычную школу и настойчивое требование родителей обучаться в ней.

⁴ Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2006.

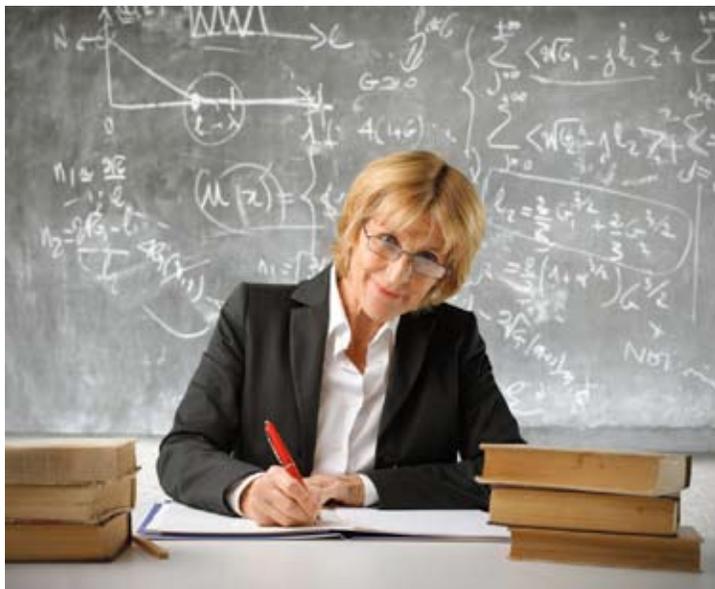
В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается **в организации системы психологической поддержки**, в совместном анализе профессионального опыта, конкретного случая, отработке негативных эмоций. Для такой работы психолог, работающий в школе, должен уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приёмами анализа профессиональной деятельности педагога.

Важное значение для формирования профессиональной уверенности учителя имеет методическая поддержка. Необходимо разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс.

В практике инклюзивных школ наиболее эффективными способами помощи педагогам является **работа междисциплинарного консилиума**, в рамках которого педагоги совместно с психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом и родителями ребёнка с особыми образовательными потребностями обсуждают индивидуальный учебный план или адаптированную образовательную программу исходя из особенностей учащегося. Одним из важных лиц в команде консилиума является педагог-координатор по инклюзии, который способствует поиску необходимых ресурсов как «внутри» образовательной организации, так и «вне» ее, помогает планировать и отслеживать реализацию конкретных шагов педагогического коллектива по включению учащихся с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников, регулирует взаимоотношения между всеми участниками, поддерживает отношения сотрудничества и взаимопомощи.

Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Если определяющая составляющая профессиональной деятельности – профессиональное мышление, то формирование



психологической готовности строится через обучение приёмам анализа. Это важное замечание становится ведущим принципом при создании программ повышения квалификации и подготовки учителя к реализации инклюзивного подхода в образовании, т.е. в своей профессиональной деятельности. Опыт и анализ этого опыта – вот те ключи, которые помогут учителю массовой школы стать педагогом «школы для всех».

Несомненным успехом и высокой эффективностью обладают все формы профессионального обмена опытом – мастер-классы, взаимопосещение уроков, балинтовские группы, практикумы, стажировки. Благодаря этим «гибким» и активным формам учителя могут находить профессиональную поддержку и обсуждать новые идеи по совершенствованию процесса обучения на своем рабочем месте.

Велика доля участия специалистов сопровождения *в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы*. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа (дискуссионная группа для обсуждения практических ситуаций с акцентом на анализе отношений «учитель – ученик – роди-

тель»), 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.

Все государственные реформы, связанные с внедрением инклюзивного образования, в зарубежных странах связаны с масштабными программами, направленными на обучение и тренировку (через курсы повышения квалификации педагогических кадров, преподавателей высшей школы, колледжей, учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении). Зарубежные авторы утверждают, что степень успеха инклюзивного образования зависит от «универсальности» учителя. Это новый принцип в подготовке педагогов, работающих в массовых школах. Он не связан с предметными знаниями учителя, он относится к общепедагогическим профессиональным компетенциям и умениям.

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 своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Например, в Италии, где 94 % школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьёзные проблемы по внедрению её 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, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого учителя, накладывает на него серьёзные требования по изменению содержательной и организационной стороны учебного процесса.

Негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Школьные психологи

могут помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, 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.

Те 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 виды 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.

На современном этапе развития включающего образования для оценки качества инклюзивного процесса 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 профессиональная готовность учителя к работе в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

Заключение

Мы рассмотрели вопросы, связанные с новым типом профессионализма педагога инклюзивной школы с учётом глобальных изменений жизненных пространств, появления новых вызовов и требований, способов профессионального развития педагога, работающего одновременно с разными учениками с разными образовательными потребностями.

И считаем необходимым отметить, что учитель – это творческая профессия, мерилom которой является практика, много практики. В инклюзивной школе без рефлексивного и творческого отношения педагога к обучению ребёнка с ограниченными возможностями здоровья практически невозможно обеспечить его качественное доступное образование.

Новый тип профессионализма педагога инклюзивной школы заключается как в умении воспринимать, слышать и слушать самих детей, так и в умении взаимодействовать с коллегами, работать в команде, умении находиться в ситуации неопределённости, когда нет готовых ответов на возникающие вопросы, в способности проявлять исследовательский интерес к той предметной области сферы знания, в которой он работает.

Хорошими учителями не рождаются – ими становятся. Конечно, невозможно сделать всех гениальными учителями, однако абсолютно точно возможно научить педагогов быть эффективными и выполнять свою работу хорошо.

- 1 Алёхина С.В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алёхина. М. : МГППУ, Буки Веди. С 5–19.
- 2 Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). С. 26–32.
- 3 Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004. С. 318.
- 4 На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007.
- 5 Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.
- 6 Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2006.
- 7 Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Пед. ин-т СГУ, 2002.
- 8 Портал. Социосфера. http://sociosphere.com/publication/conference/2013/166/diskurs_o_sovremennom_obrazovanii_i_pedagogike/
- 9 Щербакова А.М., Шеманов А.Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 63–68.
- 10 Федеральный государственный стандарт начального общего образования. http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf
- 11 Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

ОГЛАВЛЕНИЕ

3 ВВЕДЕНИЕ

5 ПРОФЕССИОНАЛИЗМ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГА: ЗАПРОСЫ ВРЕМЕНИ
И ТРЕБОВАНИЯ СТАНДАРТА

9 ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

13 ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

16 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА
К ИНКЛЮЗИИ

25 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

26 Литература



Алёхина Светлана Владимировна — директор Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук, Почётный работник общего образования РФ. Светлана Владимировна ведёт активную общественно-профессиональную и научную деятельность: эксперт ЮНИСЕФ в области инклюзивного образования, руководитель секции УМО «Специальное и инклюзивное образование детей с ОВЗ» по направлению «Психолого-педагогическое образование» ФГОС ВПО.



Фальковская Лариса Павловна — ведущий научный сотрудник института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук, Почётный работник общего образования РФ. Занимается изучением проблем развития психологической службы образования, психологии мотивации и развития личности; психолого-педагогической экспертизы образовательной среды; межведомственного взаимодействия при сопровождении ребенка и семьи с трудностями развития и др.