

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.112.4

**Е.В. ГОРШКОВА**

(*katerina\_gorshkova92@mail.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

*Раскрывается вопрос отношения педагогов к процессу инклюзии и возможным трудностям при осуществлении инклюзивной практики. Описываются результаты исследования, направленного на выявление готовности педагогов к включенному обучению детей с ОВЗ.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагогов общеобразовательных школ, обучающие с особыми образовательными потребностями, педагоги инклюзивных классов, инклюзивная культура педагога.*

В соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации [7] и Профессиональным Стандартом педагога [6], предписывающими организацию образования обучающихся с особым развитием в условиях инклюзии, возникает необходимость в подготовке и переподготовке педагогов, способных и готовых компетентно осуществлять образовательный процесс по включению детей с особыми образовательными потребностями в условия общеобразовательной школы (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, Е.Н. Кутепова, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева) [1; 4; 5; 8].

В психолого-педагогических исследованиях термин «готовность» означает активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность предполагает определенные мотивы и способности.

Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков: профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют: владение педагогическими технологиями, знание основ специальной педагогики и психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок; эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии; готовность включать таких детей в образовательную деятельность [1].

Многие исследователи в области дефектологии указывают на необходимость специальной подготовки и переподготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. При этом особое внимание уделяется постоянному профессиональному и личностному росту педагогов. Для реализации инклюзивного обучения от педагогов требуется иная организация своей профессиональной деятельности и изменения в их профессиональном мышлении. Возможно ли это на деле?

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление готовности педагогов общеобразовательных школ к осуществлению процесса инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями. В качестве критериев готовности педагогов нами были определены такие как: 1) отношение педагогов к инклюзивному образованию, их инклюзивная культура; 2) сформиро-

ванность трудовых действий; наличие элементарных знаний и представлений в области специальной педагогики и психологии; перечень умений осуществлять образовательный процесс в инклюзивном классе; 3) затруднения педагогов в осуществлении инклюзивной практики. Перечисленные критерии использовались нами в процессе диагностирования педагогов (в количестве 20 человек) одной из общеобразовательных школ города Волгограда.

При выявлении готовности педагогов перед нами стояли следующие задачи: 1) изучить отношение педагогов к инклюзивному образованию и их инклюзивную культуру; 2) выявить имеющиеся компетенции педагогов для осуществления инклюзивного обучения; 3) определить возможные затруднения педагогов, реализующих инклюзивную практику и оказать им соответствующую поддержку.

Исследование проводилось по анкете Ю.А. Афанасьевой и М.В. Братковой, разработанной для педагогов инклюзивных классов [2]. Вопросы анкеты в разделе «Общие сведения о педагоге, его отношении к инклюзивному обучению» позволили получить информацию о возрасте педагогов, стаже работы в школе и в инклюзивном классе, специфике преподаваемого предмета, позиции педагога относительно принятия им идей инклюзивного обучения.

Раздел «Имеющиеся у педагогов компетенции для обучения детей с особыми образовательными потребностями» включал следующую информацию: как понимают педагоги, кто такие дети с особыми образовательными потребностями; какие у них особенности, сколько детей, по мнению учителей, может обучаться в инклюзивном классе; какие условия могут быть созданы дополнительно; в чем выражаются трудности при совместном обучении; какие особенности детей с особыми образовательными потребностями затрудняют процесс их обучения; что мешает эффективному обучению всех детей; с интересом ли учатся особые дети среди нормотипичных сверстников, если нет, то почему; как относятся нормотипичные дети к сверстникам с особым развитием; наличие межличностных конфликтов и чем они вызваны; нужен ли в школе специалист, осуществляющий помощь учителю инклюзивного класса.

В разделе «Выявление актуального состояния и трудности педагогов в осуществлении инклюзивной практики» выявлялось: сколько детей с особыми образовательными потребностями и с какими особенностями обучается в совместном классе; знакомство педагога со специальной научно-методической литературой, ее наличие в школе; какая помощь и кем оказывается учителю; какие источники помогают педагогу узнать о детях с особыми образовательными потребностями; что затрудняет процесс совместного обучения детей разных категорий.

Опишем полученные результаты. В ответах первого раздела анкеты выяснилось, что возрастной состав респондентов варьирует от 25 до 60 лет и более. В основном в инклюзивном классе работают учителя от 40 лет и старше. Большинство респондентов имеют небольшой стаж работы в инклюзивном классе: от 1 до 5 лет (60%). Некоторые учителя указали, что не имеют стажа работы (20%). Небольшая часть имеет стаж работы более 6 лет (13,3%). Малая часть (6,6%) – более 10 лет. Для большинства респондентов опыт в инклюзивном классе – положительный (83%). Ни один из опрошенных не охарактеризовал педагогический процесс в инклюзивном классе как негативный.

Большинство педагогов поддерживают совместное обучение детей разных категорий и считают, что оно возможно при реализации дополнительных условий (85%). К таковым они отнесли: наличие тьютора, оказание коррекционной помощи со стороны педагога-дефектолога (3%); осуществление просветительской работы среди людей (26%); прохождение учителями специальной подготовки (9%); наличие индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ (9%); иной режим учебной деятельности (6%) и др.

Некоторые учителя обращают внимание на важность медицинского сопровождения детей с особым развитием. Почти все опрошенные указывают, что педагоги, работающие в инклюзивном классе, должны пройти специальное обучение. Для них важно уметь учитывать индивидуальные возможности детей, составлять индивидуальную программу развития ребенка с особыми образовательными пот-

ребностями. Особенно хотелось бы отметить, что есть ответы, когда одним из дополнительных условий инклюзивного образования выделяется психологическое принятие особого ребенка.

Во втором разделе выяснилось, что большинство респондентов считают, что дети с особыми образовательными потребностями – это дети с плохим здоровьем (33%), другая часть (23%) – что у них ограниченные возможности. Респонденты выделяют основные особенности детей, затрудняющие процесс их совместного обучения: трудности в усвоении программного материала (15%); медленный темп обучения (13%); особенности высших психических функций (13%); нарушения в эмоционально-волевой сфере (13%); нарушения поведения (12%); нарушение движений, в том числе мелкой моторики рук (9%); недостаточная произвольность деятельности (9%) и др.

Так на вопрос «Сколько детей с особыми образовательными потребностями может обучаться в инклюзивном классе?» 36% респондентов ответили, что один ребенок, чуть более 17% – два, и еще 17% ответили, что в зависимости от заболевания.

Проанализировав, какие особенности есть у детей с особыми образовательными потребностями, большинство респондентов указывает на наличие основных: нарушение речи (25%); нарушение поведения (25%); нарушения зрения (12%). Таким образом, в инклюзивных классах чаще всего обучаются дети с психофизическими нарушениями, в меньшем количестве встречаются дети с соматическими заболеваниями.

Участники опроса ответили, что на сегодняшний день школам с инклюзивными классами оказывают помощь психолог (46%); логопед (39%). Однако, по мнению респондентов, необходимо, чтобы в школе оказывали помощь в инклюзивном обучении и другие специалисты, прежде всего дефектолог, клинический психолог, тьютор.

Педагоги указали на мероприятия, которые могут помочь детям с особыми образовательными потребностями освоить образовательную программу: некоторые (22%) считают, что детям данной категории может помочь проведение дополнительных обучающих занятий; другие (22%) считают, что лечебные мероприятия. Еще одна часть (21%) выделяет разработку индивидуальной программы; некоторая часть (18%) – помощь родителей; малая часть (4%) – наличие тьютора. В целом, по результатам этого блока приходим к выводу, что понятие о детях с особыми образовательными потребностями у респондентов поверхностно, неточно, не отражает сущности нарушения.

Третий раздел позволил выявить, что в большинстве случаев в массовых классах обучаются по 1–2 школьника с особым развитием. При этом большинство респондентов считают, что в классе не должно быть более одного ребенка. Однако фактически особых детей в классе бывает пять и более, что затрудняет процесс обучения и может отрицательно влиять на отношение педагога к инклюзивному обучению, а также быть причиной эмоциональных перегрузок.

В процессе исследования респондентам было предложено указать, испытывают ли они трудности в обучающем процессе, когда в классе присутствуют дети с особыми образовательными потребностями. Большинство (70%) утвердительно ответили на этот вопрос. Многие респонденты, описывая эти трудности, выделяют: необходимость в дополнительном времени при подготовке урока; помощь в разрешении межличностных конфликтов; недостаточность знаний об особенностях детей с особыми образовательными потребностями.

На вопрос «Если у вас возникают вопросы по работе в инклюзивном классе, то к кому вы хотели бы обратиться за помощью, консультацией?» педагоги в большинстве случаев (29%) указали: к психологу и специалистам по коррекционной педагогике (20%), менее всего – к логопеду, специалистам СКОШ и др. Как видим, педагогам требуется поддержка специалистов в области коррекционной педагогики, а также клинического психолога и специалиста-медика.

Ответы на вопрос «Какая помощь необходима педагогам инклюзивных классов» оказались весьма различны. По степени значимости они расположились следующим образом: обмен опытом учителей на методических советах; методическая поддержка; проведение мастер-классов; обучение на курсах повышения квалификации.

Проведенное анкетирование показало, что с учебными планами, программами, учебниками, адресованными специалистам коррекционного образования, знакомы 68% учителей инклюзивных классов. При ответе на вопрос «Есть ли специальная литература в библиотеке школы?» 32% учителей заявили, что не интересовались этим вопросом. Лишь небольшая часть (16%) посещала школьную библиотеку на предмет ознакомления со специальной литературой, отметив ее наличие.

Таким образом, выявление актуального состояния в инклюзивном классе показало, что совместно с нормотипичными детьми обучаются 1–2 школьника с особым развитием, преимущественно с нарушениями речи и поведения. И даже такое количество детей с особыми образовательными потребностями затрудняет процесс обучения и отрицательно влияет на отношение педагога к инклюзивному обучению.

Для решения последней задачи нашего исследования, была проведена работа, которая включала поддержку педагогов по вопросам психолого-педагогического сопровождения, информационно-методическую поддержку, организацию психологической помощи участникам образовательного процесса, организационно-методическую и правовую поддержку, информационно-методическую поддержку.

По вопросу психолого-педагогического сопровождения, велась разъяснительная работа об особенностях атипичных детей, выявлялись учащиеся, нуждающиеся в специальных образовательных условиях, осуществлялась помощь в составлении индивидуальных учебных планов и рабочих программ, а также проведении психолого-педагогического текущего мониторинга. Проведение психолого-медико-педагогических консилиумов позволяло, с одной стороны, уточнять образовательный маршрут ребенка, с другой, обращало внимание педагогов на трудности обучающихся и направляло педагогов на поиск дополнительной информации для самообразования. Кроме того, были проведены психологические тренинги с педагогическим коллективом по формированию их инклюзивной культуры и по профилактике профессионального выгорания. По просьбе администрации были проведены тренинги разрешения конфликтных ситуаций.

В основе организационно-методической и правовой поддержки педагогов школы были адресные консультации по таким вопросам: разработка адаптированной программы, формы организации групповой работы при включении ребенка с особым развитием, формы и способы промежуточной аттестации ребенка с особыми образовательными потребностями, формирование компетентности родителей и вовлечение их в коррекционный процесс. Педагоги включались в проектные семинары с участием специалистов по инклюзивной практике, посещали уроки и занятия опытных специалистов, участвовали в интерактивном общении с методистами по инклюзивному образованию.

Информационно-методическая поддержка педагогов включала в себя проведение просветительских мероприятий по вопросам инклюзивного образования, проведение научно-практических семинаров по использованию методов и приемов работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Повторное анкетирование педагогов выявило, что немного вырос процент тех, кто считает возможным обучение детей с атипичным развитием в инклюзивном классе (91%). При этом в качестве дополнительных условий было названо создание ресурсного центра (100%). В беседах педагоги сказали, что такой ресурсный центр мог бы оказывать научно-теоретическую, а главное, методическую поддержку педагогов инклюзивных классов.

Изменились ответы педагогов и по второму разделу исследования. Теперь педагоги могли более подробно раскрыть специфические особенности каждой нозологической группы и общие характеристики детей с особым развитием. Большая часть учителей (85%) смогли назвать условия, в которых нуждаются дети различных групп нарушений.

На вопрос о трудностях отрицательно ответили 60% педагогов. Теперь при возникновении трудностей, педагоги готовы самостоятельно искать необходимую информацию, изучать программы, учебники, специальную литературу.

Ответы на вопрос о необходимой помощи педагогам оказались практически такими же как раньше. Отмечались необходимость обмена опытом учителей; участие в семинарах-практикумах и мастер-классах; обучение на курсах повышения квалификации.

Проведенный анализ анкетирования учителей инклюзивных классов позволил говорить, что большинство педагогов (75%), работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного класса, поддерживают инклюзивное обучение, принимают детей с отклонениями в развитии, готовы к обучению и оказанию помощи и поддержки детям данной категории.

### Литература

1. Алехина С.В. Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Афанасьева Ю.А., Браткова М.В., Еремина А.А. и др. Развитие инклюзивного образования в Москве : коллект. монограф. / под. ред. Н.М. Назаровой, И.М. Яковлевой. М.: ЛОГОМАГ, 2014.
3. Дмитриев А.А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» // Социальная педагогика. 2011. № 3. С. 57–68.
4. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.- практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. Москва, 2011. С. 218–220.
5. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: [http://ug.ru/new\\_standards/6](http://ug.ru/new_standards/6).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
8. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. М., 2011. С. 242–243.

GORSHKOVA E.V.

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **READINESS OF TEACHERS OF COMPREHENSIVE SCHOOLS TO LEARNING OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSION**

*It reveals the question of the relation of teachers to the process of inclusion and possible difficulties in implementing inclusive practices. It describes the results of a study aimed at identifying the readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities.*

*Key words: inclusive education, readiness of teachers of secondary schools, training with special educational needs, teachers of inclusive classes, inclusive culture of the teacher.*