

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ. (ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ)

Зброева Н. Б.

Стаття присвячена проблемі готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах масової школи. Представлені дані, які ілюструють основні труднощі, а також параметри професійної та психологічної готовності вчителя до включення "особливої" дитини у загальноосвітній процес.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психологічна готовність, професійна готовність.

Статья посвящена проблеме готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Представлены данные, иллюстрирующие основные трудности, а также параметры профессиональной и психологической готовности учителя к включению "особого" ребенка в общеобразовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, профессиональная готовность.

The article is devoted to the readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities in regular school. The article presents data that illustrate the main challenges and the parameters of professional and psychological readiness of teachers to include a "special" child into the process of general education.

Key words: inclusive education, psychological readiness, professional readiness.

За даними ВОЗ, лише 20 % народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або займають стан між здоров'ям і хворобою. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з психофізичними вадами були спеціальні школи, орієнтовані на певний недолік. Однією із нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу *інклюзивна освіта*, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Введення інклюзивного виховання і навчання передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей-інвалідів та "звичайних" дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських відносин.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. За нашими спостереженнями, на даний момент емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно самої ідеї інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педтехнологіями та основ психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Таке ставлення супроводжується, як правило, особистісним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, проте саме про належну професійну психолого-педагогічну готовність говорити ще передчасно. Тому метою статті є освітлення питання психологічних змін та рівня професійної компетентності фахівців як первинного етапу підготовки системи освіти до реалізації інклюзивного процесу.

У разі насильницького "впровадження зверху" інклюзивної освіти неминучі негативні наслідки: за причини неготовності освітніх установ вочевидь виникне небезпека імітації "інклюдії", вона ризикує перетворитися в популярну тенденцію без глибоких якісних змін освітньо-виховного процесу, тобто, фікцію. Це спричинить дискредитацію самої, безумовно благородної, ідеї інклюдії. На нашу думку, вкрай необхідні моніторингові дослідження з метою оцінки психологічних параметрів процесу інклюдії як у загальноосвітніх закладах, так і в суспільстві у цілому. Це дозволить отримати інформацію для подальшої роботи, зокрема – розробки змісту програм для майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюдії, а також її психологічної підтримки.

У межах даного питання звернемось до досвіду російських колег. В одному з округів Москви була здійснена спроба аналізу готовності педагогів до реалізації інклюзивного підходу у своїй педагогічній діяльності. Дослідження було проведено методом анкетного опитування 429 педагогів загальноосвітніх шкіл [1, с. 33–50]. Готовність фахівців розглядалась через два основні показники: *професійна готовність* та *психологічна готовність*.

Складові *професійної готовності* наступні:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;

- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

Складові *психологічної готовності* такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Результати наведеного дослідження є ілюстрацією окреслених у даній статті проблем. Так, *інформаційна обізнаність* учителя щодо основних положень інклюзивної освіти має бути основою для його професійної позиції. Дані показують, що на сьогоднішній день тільки кожен четвертий педагог знайомий з основними положеннями інклюзивної освіти. 74,4 % респондентів або взагалі не знайомі, або заявляють про нестачу інформації з цього питання. Тобто гостро постає питання просвіти педагогічної спільноти щодо принципів інклюзії в освіті, успішного досвіду інклюзивної практики, що дозволить підготувати вчителя до сприйняття вимог часу й усвідомлення необхідних змін.

Основні побоювання педагогів масових шкіл пов'язані з розумінням власного *дефіциту знань у галузі корекційної педагогіки та з некомпетентністю стосовно форм і методів роботи з дітьми з вадами розвитку*. Переважна більшість опитаних знайомі з основами корекційної педагогіки та спеціальної психології в межах навчального плану педвишів, що становить 18–36 годин на весь курс навчання [4, с. 17].

Педагоги загальноосвітніх шкіл не проходять педпрактику з даної навчальної дисципліни, не стикаються з дітьми з вадами розвитку у своїй діяльності. Факти свідчать, що наявний дефіцит знань з корекційної педагогіки, внаслідок чого 51 % педагогів не готові застосовувати її елементи у своїй повсякденній практиці, з них 38 % запитують додаткове навчання. Тобто підвищення кваліфікації в області корекційних методів навчання може помітно змінити установки вчителів до інклюзивної практики освіти.

В аналізі готовності педагогів *модельювати урок і використовувати варіативний підхід* у процесі навчання дослідники отримали, що 64 % застосовують у своїй діяльності варіативні форми навчального процесу – діалог, моделювання, мінігрупову роботу, дослідницьку діяльність, але при цьому 86 % учителів відповіли, що вважають за краще, щоб питання учням задавалися після пояснення навчального матеріалу. На запитання "Ви використовуєте готові варіанти завдань або складаєте самостійно?" 62 % відповіли, що складають завдання самостійно. Важливо, щоб завдання склалися не тільки з урахуванням вимог програми, але і на основі індивідуально-диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. На питання "На що Ви орієнтуєтеся під час складання або вибору наборів завдань" 64 % вчителів відповіли, що основним критерієм варіативності є рівень складності завдання.

Базовим критерієм, що впливає на ефективність діяльності вчителя, є *емоційне прийняття "особливої" дитини*. Аналіз питання показав, що по всіх групах дітей переважає середній рівень емоційного прийняття (51 %), і в той же час є тенденція до зміщення у бік більш високого прийняття дітей з руховими дефектами, і в бік більш низького прийняття дітей з інтелектуальними вадами. Зауважимо, що діти з цих двох груп найчастіше зустрічаються в загальноосвітніх школах, у той час як діти з вадами слуху і зору, як правило, потрапляють у корекційні освітні установи.

Діти з вадами інтелекту – найбільш проблемна група. Їх емоційне прийняття має професійний "бар'єр", оскільки у багатьох випадках учитель ментально не приймає ту дитину, в успішності навчання якої він не впевнений. Крім того, він не знає, як оцінювати її досягнення, яким способом перевіряти її знання. Безперечно, такі діти не зможуть успішно опанувати навчальну програму масової школи, для них необхідний індивідуальний освітній маршрут, використання іншої програми навчання, що для педагога загальноосвітньої школи вкрай складно, навіть якщо школа ліцензована на кілька видів освітніх програм. У роботі з такими дітьми необхідно враховувати інші освітні цілі, ніж академічні результати, наголошують дослідники [5, с. 74]. У зв'язку з цим необхідно чітко визначити категорії дітей, по відношенню до яких доцільно ставити питання про інклюзивну освіту; логічним є існування інваріантності у визначенні тієї дитини, якій інклюзія буде корисна.

Щодо готовності вчителя *включати дитину з особливостями розвитку в загальноосвітній процес*, то дослідження показало наступне. 5–10 % вчителів були ознаявлені зі специфікою таких дітей та формами взаємодії з ними у межах навчальної програми педвишу, одиниці брали участь у спеціальних семінарах і проходили курси підвищення кваліфікації, з чого випливає, що у цілому активних знань мало. Дані свідчать, що рівень емоційного прийняття більш високий, ніж рівень готовності включати "особливу" дитину в освітній процес (18–23 %). Тобто наявна педагогічна обережність, рефлексія своїх професійних ускладнень, запит на професійне навчання.

Зарубіжні дослідники говорять про "досвід трансформації", що переживається педагогами, які стали інклюзивними вчителями і вихователями. Цей процес є природним наслідком освоєння нових професійних навичок, зі зміною своїх установок щодо учнів, які відрізняються від своїх однолітків [3, с. 20]. За нашим переконанням, негативне ставлення до інклюзії зміниться, коли педагог отримає свій власний позитивний досвід – побачить перші успіхи дитини, прийняття її в середовищі однолітків, щире вдячність батьків...

Учителі, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили наступні способи включення хворої дитини, зокрема:

- приймати учнів з інвалідністю "як будь-яких інших дітей у класі";

- включати їх у ті ж активності, хоча ставити інші завдання;
- залучати учнів у групові форми роботи та групове рішення задачі;
- використовувати активні та інтерактивні форми навчання [2, с. 40–41].

Як бачимо, включення дитини з особливостями розвитку до дитячого колективу вимагає від учителя володіння спеціальними педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у навчально-виховний процес. Тобто мова йде про надзвичайно високу професійну майстерність – педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу.

Ці професійні уміння вчителя загальноосвітньої школи вочевидь потребують підтримки фахівців супроводу, місія котрих полягає не тільки в забезпеченні якості інклюзивного процесу, але й у роботі з можливим професійним згоранням педагога. За нашим переконанням, ефективним методом профілактики цього явища є широко розповсюджені у зарубіжній практиці так звані балінтовські групи, аналіз яких виходить за межі теми нашої статті, проте зазначимо, що подібна практика дозволяє ефективно купірувати професійний стрес шляхом обговорення у колективі актуальних труднощів, емоційної взаємопідтримки колег та знаходження за допомогою спеціалістів оптимальних шляхів розв'язання певної психолого-педагогічної або комунікативної проблеми. Загалом проблема психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу вимагає окремого розгляду, але без сумніву, вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної методичної та психологічної підтримки, особливо працюючи в умовах інклюзії.

Підсумовуючи, зазначимо, що основні професійні труднощі педагога масової школи пов'язані з його неготовністю до змін, складовими якої є проблема емоційного прийняття "особливої" дитини, дефіцит знань щодо специфіки розвитку дітей з психофізичними вадами та методів їх навчання. Таке положення справ потребує аналізу успішних зарубіжних практик, пошуку ефективних технологій з урахуванням національного контексту, термінової розробки програм підвищення кваліфікації педагогів та наявності якісної психологічної підтримки всіх учасників інклюзивного процесу.

Додамо до своєї позиції ще один штрих. Цілком розуміючи і частково поділяючи сумніви тих, хто скептично ставиться до перспективи перетворення вітчизняних шкіл в установи інклюзивної освіти, ми вважаємо, що ця задача складна, але вирішувана. Головною умовою є усвідомлення основної мети інклюзії – прийняття права осіб з обмеженими можливостями на якісне життя та загальна гуманізація суспільних відносин. Тому до задачі розвитку інклюзивної освіти потрібно ставитися як до концепції, яка має зачіпати всю соціальну систему, а не її окремі елементи у вигляді освітніх установ. Ані дитячий садок, ані школа, ані хвора дитинка ніколи не стануть "інклюзивними", якщо ми, дорослі, не створимо середовище *інклюзивного суспільства*, яке існуватиме на принципах доброти, взаємодопомоги, розуміння та прийняття "не такого як я".

Література

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54.
 2. Касицына Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицына. – СПб. : АОО, 2010. – 158 с. [Образовательные проекты].
 3. Лошакова И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во ПСГУ. – 2010. – № 4. – С. 4–24.
 4. Назарова Н. Ю. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Ю. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 18–26.
- Щербакова А. М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Щербаков // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–86.