

образовательных организаций г. Кирова.

В заключение хочется сказать, что профессорско-преподавательский состав ИРО Кировской

области полон творческих и профессиональных замыслов и проектов! Мы заинтересованы в сотрудничестве и конструктивном диалоге!



**Алёхина Светлана Владимировна,**  
к.психол.н., директор института проблем инклюзивного  
образования, проректор ГБОУ ВПО «Московский городской  
психолого-педагогический университет» г. Москва

## ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ. НОВЫЙ ТИП ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*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 эпохе, когда в мире происходят перемены цивилизационного значения, в которых сочетается высокий динамизм и глобальный характер. Механизмом этих перемен являются революционные сдвиги в области информации и коммуникативных технологий.

Глобализация прорастает сквозь ткань существующих обществ, как «трава сквозь асфальт». На микроуровне клеточных структур общества (семья, мир повседневности, личностные ориентации и пр.) глобализация заявляет о себе не менее активно и определенно, чем в большой политике и мировой экономике [1].

Для нас это представлено через такие феномены новой реальности как: географическая открытость; виртуальность, как новая реальность; свобода коммуникации и решений; широкий доступ к реальности; ответственность за свой выбор; симбиоз между высоким уровнем индивидуализации и сотрудничеством; замена конкуренции на корпоративность и др. Кроме того, глобализация не приемлет процессов, связанных с уничтожением жизни на планете Земле, и востребует устойчивое развитие и гармонию во всем.

Возникает вопрос о том, как относиться к этим явлениям? Какое отношение эти явления имеют к школе, к профессиональной деятельности педагога?

Могут быть разные стратегии: бороться с феноменами глобализации, расслабиться и довериться ходу событий, искать пути самоактуализации в новых жизненных реалиях.

Сегодня школа, как и другие социальные институты, долгое время вынужденная работать в условиях неопределенности, должна оперативно отвечать на современные вызовы. Растущего человека она должна подготовить к жизни, а какой

будет эта жизнь, сейчас еще неизвестно. Тем самым создаются предпосылки для пересмотра теоретико-методологических основ и разработки технологий системы образования. Преодоление репродуктивности обучения, переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления учащихся, компетентностный 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 ценностным установкам.

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, так как является весьма адекватной педагогической реакцией на столь острые проблемы, как развитие процессов глобализации в современном мире, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные антагонизмы. 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.

В основе зарубежных исследований и концепций инклюзивного образования лежат различные

философские подходы, дающие возможность с наиболее широких мировоззренческих позиций подходить к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования.

Инклюзивное образование держится на трех китах: ценность каждого ученика, возможность адаптации программы, учитель – принимающий и способный учить и учиться, вступать во взаимодействие с любым ребенком. Идея инклюзии требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций и личностных качеств. Из чего же складывается новый тип профессионализма учителя «школы для всех»?

В условиях быстро меняющегося мира могут быть определены рамочные условия, формирующие такие качества личности и востребующие эти качества от всех участников образовательного процесса, в том числе и педагогов. Возможный набор таких качеств может выглядеть следующим образом:

- подход к собственному жизненному сценарию (профессиональному) как к проектированию с учетом самоактуализации. Жизненный путь – это достижение гармонии между умом, душой и телом; это путь к пониманию сущности человеческого существования, места человека в цивилизации и космосе;
- ориентация на самореализацию своего интеллектуального и творческого потенциала до максимума;
- образование не для социального статуса, а для самоактуализации в жизненном быстроменяющемся пространстве – «не казаться, а быть»;
- непрерывное образование, направленное на индивидуальное устойчивое развитие и гармонию в себе;
- ориентация на метасистемное мышление – процесс, определяющий развитие отдельно взятой системы с учетом информации, отражающей связи с другими системами, влияющими на рассматриваемую систему;
- переход на критическое мышление с позицией участника в решение конкретной жизненной ситуации.

Данные серьезные антропологические изменения не могли не повлиять на изменение требований к профессиональной деятельности учителя, к его личности, от которой, по сути, зависит будущее. Наличие диплома о высшем педагогическом образовании не гарантирует качество профессиональных результатов. Профессиональное развитие и отношение к своей работе – составляющие во многом определяющие профессиональную позицию педагога. А так как все, что мы будем обсуждать дальше, имеет отношение именно к профес-

сиональной работе и профессиональному подходу, к исполнению своих должностных обязанностей, то стоит остановиться на этом понятии несколько подробнее.

Профессионализм – это важная и самодостаточная характеристика деятельности учителя в целом и отдельных его действий в частности. Современные определения профессионализма трактуются следующим образом: это такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Профессионализм рассматривается в качестве интегральной характеристики человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), проявляющаяся в деятельности и общении. Профессионализм – это высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное профессиональное исполнение.

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, рефлексируя и совершенствуя свои возможности. И последнее: професионал знает, что он професионал, и этот факт является предметом его самоуважения.

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, труда, вызывающего огромное уважение со стороны и удовлетворение – «изнутри».

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

Одним из ключевых документов, определяющих требования к профессиональному учителя, является Профессиональный стандарт педагога. (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), который вступит в силу с 1 января 2015 года.

По мысли авторов (рабочей группы под рук. Е.А. Ямбурга), 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.

В сравнении 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-ценостную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных 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: готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. У учителя должна быть сформирована профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку, способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития, умение защищать тех, кого в детском коллективе не принимают. Важной компетенцией учителя, необходимой для реализации процесса включения ребенка с особыми образовательными потребностями, названо умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка и отслеживать динамику развития ребенка.

Педагог «школы для всех» должен принимать любого ребенка с его особенностями и образовательными потребностями, владеть инклюзивными психологом-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 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».

Как предполагается в проекте стандарта оценивать соответствие требованиям, предъявляемым к учителю? 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 сами учащиеся и их родители.

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.

Основные проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что внутренняя культура школы и стандарты образования не ориентированы на различия детей и их способностей, основным объектом внимания учителя является образовательная программа, а не индивидуальные потребности учеников, в качестве цели удерживается академический результат, а не успешность в социализации. Сейчас уже объективно обозначены некоторые противоречия между реальностью общего образования и требованиями к нему. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создаёт в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования» [4], с другой стороны, новые федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней образования устанавливают требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования

различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [2].

Изменения 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 учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к 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.

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.

В условиях развития инклюзивных процессов в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние, психологические ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обусловливаются 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. Учителя появляется чувство неуверенности в своих усилиях, состояния «зря потраченного времени». В условиях требований к

учителю «сверху» обостренное чувство ответственности за академический результат ученика провоцирует защитную форму поведения учителя и порождает страх. Основной вопрос, который задают педагоги массовой школы – какой аттестат мы дадим такому ученику? Мысление 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 идеи 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 ее руководителей. Реализация инклюзивного подхода требует (вынуждает) – 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, и необходимо учитывать это многообразие в своей педагогической практике. 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 непроизвольное «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 коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе 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 прохо-

дят 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.

Психологическая готовность является ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов. Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психологопедагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризуют динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности. Содержание психологической структуры готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

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 ребенка 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 (принятие – отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения; мотивационные установки, нравственные принципы,

ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии; личностная готовность, воплощённая в личностных установках на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога.

В исследовании, проведенном Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ, приняли участие 640 педагогов общеобразовательных школ г. Москвы, работающих в инклюзивной практике, 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, педагоги ориентированы в первую очередь на личные достижения учащихся (37-38%) и на собственную удовлетворенность (24-26%), т.е. на первое место поставлены внутренние мотивы педагога. В то же время объективные факторы, показывающие успешность деятельности педагога – успеваемость учеников (13%), успешное участие в предметных олимпиадах (9%) – не являются ведущими для педагогов в оценке собственной профессиональной результативности. Также на ощущение педагогом собственной результативности не влияет отношение внешних «экспертов» – оценка руководства школы (3%) и отклики родителей (7-11%). С одной стороны, это свидетельствует о том, что педагоги ориентируются на внутренние мотивы, и именно они являются определяющими в подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Требуется работа с внутренней мотивацией педагогов и это, в первую очередь, рефлексия собственных переживаний, анализ своих потребностей, сопряженных с работой. Давление «сверху», попытки простроить внешнюю мотивацию во многом могут быть обречены на протестное, негативное отношение к инклюзии.

По показателю «эмоциональная готовность» была выявлена тенденция к смещению в сторону более высокого уровня принятия детей с двигательными нарушениями (до 42% респондентов) и в сторону более низкого уровня принятия детей с интеллектуальными нарушениями (до 17 % респондентов). Уровень эмоционального принятия детей с другими типами нарушений (речевых, сенсорных, поведенческих) находился в пределах указанных значений.

Наиболее проблемная группа – дети с нарушениями интеллекта. Бессспорно, они заведомо не смогут взять учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного

маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ). В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе [5].

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.

Удовлетворенность педагогов собственной профессиональной деятельностью может играть как положительную, так и отрицательную роль при подготовке их к реализации инклюзивного образования. По данным первого диагностического среза, 83% педагогов удовлетворены собственной педагогической деятельностью, что говорит о высокой степени удовлетворенности по всем аспектам профессиональной деятельности, за исключением размера заработка и режима работы (средняя). Такая высокая удовлетворенность, вероятнее всего, связана с выбором педагогами по данному вопросу социально одобряемого ответа. В то же время стоит учитывать, что, если уровень удовлетворенности своей деятельностью у педагогов все же высокий, они могут оказывать сопротивление факторам, вызывающим чувство неуверенности и неудовлетворенности. Ребенок с ОВЗ, требующий включения в деятельность класса на уроке, может стать таким фактором.

В случае положительного влияния высокого уровня удовлетворенности педагога своей профессиональной деятельностью на его готовность к реализации процесса инклюзии возможна быстрая адаптация педагога к новым условиям и эффективное включение ребенка с ОВЗ в деятельность класса.

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

В одном из исследований (Достовалова Е.В.) было доказано, что необходимость знакомства с основными подходами инклюзивного образования у педагогов возникает, когда появляется си-

туация прихода ребенка с ОВЗ в обычную школу и настойчивое требование родителей обучаться в ней. Большинство учителей начальных классов общеобразовательных учреждений не знакомы с основными принципами и терминами инклюзивного образования. Учитель не видит необходимости в знакомстве с основными положениями и принципами инклюзивного образования, пока школа, в которой он работает, не ставит цель строить свою деятельность по принципам инклюзивного образования. В то же время необходимо отметить, что учителей школ беспокоит психологическая готовность детской популяции к совместному обучению (71 % респондентов выразили тревогу по этому фактору). Эмоциональная оценка самих педагогов понятий, характеризующих представления об инклюзивном образовании, свидетельствуют в целом о нейтральном отношении педагогов.

В то время, как оценка эмоционального состояния учителя в контексте выполняемых профессиональных обязанностей показала, что для учителей школ характерно присутствие во всех ответах категорий «почти всегда» и «часто»: часто чувствуют себя эмоционально опустошенными к концу рабочего дня 41 % респондентов, у 29 % респондентов «нервы натянуты до предела» почти всегда.

Данные говорят о том, что в условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, 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 консультационным методами и приемами анализа профессиональной деятельности педагога. Наряду с этим, важное значение для формирования профессиональной уверенности учителя имеет методическая поддержка. Необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела, речь идет о профессиональной гибкости учителя способности следовать за учеником, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребёнка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

В результате реализации системных изменений в образовании и профессиональной подготовки педагогических кадров отчетливо проявилась этапность изменений в психологической готовности учителя – от формальной позиций пассивного игнорирования или вынужденного включения до

активного выражения личностного отношения к процессам инклюзии в образовании, постепенной дифференциации своих профессиональных и личностных ограничений и возможностей.

Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе 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 приемам 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, которая позволяет копировать 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 [3]. В Италии, где 94% школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее 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.

Отечественный опыт показывает, что 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 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 психолого-педагогической поддержки инклюзивного процесса.

#### Список литературы

1. Гидденс, Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004.
2. Лошакова, И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во пед. ин-та СГУ, 2002.
3. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1.
4. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. – USAID, 2007
5. Романов, П.В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

## РЕЗОЛЮЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ» (27-28 ноября 2014 г.)

**Место проведения:** г. Киров, ул. Романа Ердякова, д. 23/2, КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области».

**Цель конференции:** обсуждение теоретических и организационных аспектов разработки модели комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обмен опытом по вопросам реализации инклюзивной практики.

#### Партнёры конференции:

Федеральный институт развития образования (ФИРО), Московский городской психолого-педагогический университет, Институт проблем инклюзивного образования, Центр диагностики и консультирования «Участие» г. Москва, Департамент здравоохранения Кировской области, Департамент социального развития Кировской области, Региональная общественная организация родителей детей-инвалидов (РООРДИ) «Дорогою добра» Кировской области, Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ).

**В конференции приняли участие:** более 300 человек (в том числе представители 30 регионов Российской Федерации и республики Беларусь).

Рассмотрев широкий круг теоретических, методологических, философских, организационных и управлеченческих вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования, участники Всероссийской конференции отметили важность и значимость обозначенных проблем и тенденций.

Участники конференции отметили высокий уровень подготовки и проведения Всероссийской научно-практической конференции. По итогам

работы базовых образовательных площадок отмечены эффективность и результативность работы администрации и педагогических коллективов по созданию условий для включения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательный процесс.

Наиболее обсуждаемыми стали вопросы взаимодействия специальных (коррекционных) образовательных организаций и общеобразовательных организаций в рамках ресурсного обеспечения процессов инклюзивного образования (нормативно-правовых, научно-методических, организационных, материально-технических, финансовых, кадровых и других ресурсов).

**Участниками конференции были выделены следующие проблемы:**

- создание новых и возобновление работы ранее действующих территориальных психолого-медико-педагогических комиссий в образовательных округах и муниципальных образованиях Кировской области;

- создание региональных и муниципальных ресурсных (учебно-методических) центров на базе дошкольных учреждений компенсирующего вида, специальных (коррекционных) образовательных учреждений (школы-интернаты I, II, IV, V, VII, VIII видов, Центр дистанционного обучения детей, Центры диагностики и консультирования);

- обеспечение дальнейшей профессиональной переподготовки и повышения квалификации всех работников системы образования, реализующих инклюзивную практику;

- отсутствие в штатных расписаниях образовательных организаций ставок тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающимся с