

Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе

Алехина С.В.

Современные изменения в образовании, связанные с идеей инклюзии и законодательным закреплением понятия инклюзивного образования, приобрели системный характер. Вслед за этапом нормативно-организационных изменений, закрепленных в законодательных и нормативно-правовых документах, наступило время содержательных изменений в образовании.

Актуальный этап в развитии образования детей с ограниченными возможностями здоровья ориентирован на стандартизацию всех системных процессов, обеспечивающих доступность и качество образовательных условий и услуг. По данным Министерства образования и науки, на сегодняшний день условия для беспрепятственного доступа созданы только в 6,5% образовательных учреждений, а закон действует для всех. Проблема заключается в том, что инклюзивное образование во многих регионах реализуется как перевод «особых» детей в обычное учреждение, а специальные условия там не создаются. Такой механический подход к инклюзии представляется неэффективным и опасным как для ребенка, так и для самой идеи инклюзии, несмотря на то, что ее эффективность доказана мировым опытом. В условиях неготовности общего образования к включению детей с инвалидностью резко усиливается конфликтность систем специального и инклюзивного образования, появляется эффект возврата к сегрегационным моделям.

Факт обучения ребенка с ОВЗ в коррекционной школе не является полной гарантией качественного образования. О качестве образования можно говорить только тогда, когда рядом с ребенком созданы специальные условия и работает квалифицированный педагог, способный учесть индивидуальные особенности такого ребенка. Не стоит питать иллюзий по поводу того, что квалификация педагогов всех коррекционных школ (как и сами учреждения) соответствует высокому стандарту. Думается, более продуктивной стратегией будет не сравнение двух отдельных систем, которых в современных условиях уже нет, а совместное решение задач, связанных с доступным и качественным образованием наших детей. В условиях развития инклюзивных процессов в обществе специальное образование (как система знаний и опыта) должно прийти в массовую школу и стать профессиональным ресурсом обычного учителя.

Важнейшим документом, который призван определить перспективу в образовании детей с ОВЗ, обозначить варианты, формы и образовательные условия, является федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ. Содержание стандарта направлено на описание требований к структуре программы, результатам и условиям образования детей с ОВЗ на начальном уровне образования. В основу стандарта положены дифференцированный и деятельностный подходы, гибкость индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ, вариативность программ обучения. Ценностной идеей стандарта стало утверждение о том, что «необучаемых» детей нет. Важно заметить, что реализация всех вариантов программ для любого обучающегося может быть организована как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах или в отдельных организациях.

Помимо ФГОСа для обучающихся с ОВЗ, ориентированного на начальный уровень образования, разработаны проекты специальных требований в федеральные государственные стандарты основного и среднего общего образования. Разработка данных материалов позволит обеспечить доступность общего образования для детей с ОВЗ в части содержания коррекционной работы, создания для них специальных условий обучения, организации образовательного процесса и процесса психолого-педагогического

сопровождения с учетом индивидуальных особенностей детей на всех уровнях образования.

В апробации стандарта принимают участие около ста образовательных организаций из разных регионов страны. Институт проблем инклюзивного образования провел исследование состояния профессиональной готовности педагогов общеобразовательных и коррекционных (специальных) школ к реализации коррекционно-педагогической деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В мониторинге приняли участие 655 педагогов начальных школ, включенных в апробацию ФГОС. Из них 355 педагогов общеобразовательных школ (51%), 320 педагогов специальных (коррекционных) школ (49%).

Для педагога, работающего с детьми с ОВЗ, существует острая необходимость в использовании большого количества источников информации, требуется развитая система информационной поддержки. Результаты исследования показывают, что педагоги нуждаются в комплексной поддержке и в различных источниках информации для эффективной работы с детьми с ОВЗ. Нами было выделено несколько значимых для учителя источников. Об особенностях развития детей с различными типами нарушений (62,8%) педагоги узнают на курсах повышения квалификации, из специальной литературы, от специалистов в области коррекционной педагогики, из материалов различных интернет-ресурсов. О развитии конкретного ребенка (50,6%) сведения получают из заключения психолого-медико-педагогической комиссии, содержания индивидуальной программы реабилитации, а также от специалистов сопровождения, которые осуществляют поддержку педагога при обучении им ребенка с ОВЗ. За последние два года запрос педагогов на поддержку специалистов сопровождения (психологов, дефектологов, логопедов) вырос в два раза. О способах адаптации образовательной программы (49,9%) учитель узнает на курсах повышения квалификации, в методических объединениях, на семинарах, принимая участие в работе группы разработчиков образовательных программ в конкретном образовательном учреждении. Чуть менее востребованные знания о способах адаптации учебного материала (35,2%), технологиях включения ребенка с ОВЗ в детский коллектив (34,7%), о создании специальных образовательных условий (30,3%) педагоги приобретают во взаимодействии со специалистами сопровождения в ОУ, ППМС-центрах, в рамках консультаций и мастер-классов специалистов коррекционной педагогики.

При сравнении запросов обычных педагогов и педагогов коррекционных школ нужно отметить, что 70,63% педагогов СКОУ нуждаются в дополнительных знаниях об особенностях развития детей с различными типами нарушений, причем эта потребность у них более выражена, чем у обычных педагогов. Последние больше нуждаются в знаниях об индивидуальных особенностях конкретного ребенка с ОВЗ, которого им предстоит обучать (57,78%). Педагоги СКОУ активнее запрашивают информацию о способах адаптации программного и учебного материала (41,5%), а обычные педагоги — о способах включения ребенка с ОВЗ в группу сверстников и организации учебного взаимодействия в классе (35%).

Нами была разработана трехкомпонентная модель анализа профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики. Основой теоретической модели стали три основные составляющие — знание педагога об особенностях развития детей с различными типами нарушений, степень эмоционального принятия ребенка с ОВЗ, уровень готовности взаимодействовать с ним. Исходя из анализа полученных данных, достаточно высокий уровень знаний педагоги отмечают в отношении особенностей развития детей трех категорий: с задержкой психического развития, нарушениями речи и умственной отсталостью (от 77,7 до 89,3%); у 61,4% опрошенных педагогов обнаруживается наличие знаний об особенностях развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Более половины опрошенных педагогов

показывают низкий уровень знаний о детях с множественными нарушениями развития (50,6%) и расстройствами аутистического спектра (61,8%). При сравнительном анализе уровня знаний об особенностях детей с ОВЗ по выборочным группам выявлено, что уровень знаний по трем категориям (дети с нарушениями слуха, с множественными нарушениями, с расстройствами аутистического спектра) в среднем на 20–25% выше в группе педагогов специального образования.

Полученные данные позволяют совместно с педагогами обеспечить содержание обучающих программ в процессе апробации и внедрения стандартов с учетом потребности в знаниях об особенностях развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практический опыт показывает, что развитие инклюзивного процесса затрудняется вследствие психологических барьеров, которые испытывает учитель в работе с «особым» учеником. Отсутствие профессионального и личного опыта контакта с таким ребенком затрудняет эмоциональное принятие и рождает трудности психологического характера, в которых порой учитель и не желает признаваться. По нашим данным, высокий уровень эмоциональных затруднений наблюдается при взаимодействии с детьми с расстройствами аутистического спектра (52,6% педагогов), с детьми, имеющими множественные нарушения развития (52%), и детьми с нарушениями слуха (35%). Не вызывают выраженных психологических трудностей контакты с детьми с задержкой психического развития, нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата (степень эмоциональных затруднений низкая — 15,4%, 18,5% и 20,8% соответственно). В среднем у педагогов СКОУ степень эмоционального принятия детей с различными нарушениями выше, чем у педагогов общего образования. Это говорит о влиянии профессионального опыта и наличия знаний об особенностях детей с ОВЗ на уровень их эмоционального принятия педагогами.

Третья составляющая теоретической модели анализа — готовность учителя к учебному взаимодействию с ребенком с ОВЗ и его включению в учебную группу. В целом, нужно отметить, средний показатель готовности по всем группам детей с ОВЗ находится на достаточно низком уровне (от 13 до 32%). Самой легкой группой для учебного взаимодействия, как для педагогов общего образования, так и педагогов специального образования, являются дети с задержкой психического развития и нарушениями речи. Минимальный уровень готовности к включению и особые трудности при взаимодействии педагоги испытывают при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (65% педагогов), с детьми с множественными нарушениями (63%) и детьми с нарушениями слуха (61%). Этот результат требует организации практико-ориентированных семинаров, мастер-классов, обмена опытом, постижения педагогических технологий включающей практики.

В целом, низкий уровень знаний рождает психологические барьеры в эмоциональном принятии «особых» детей, что в свою очередь влияет на профессиональную готовность эффективно взаимодействовать на уроке. В настоящее время педагоги указывают на низкий уровень готовности работать с детьми с нарушениями слуха, зрения, множественными нарушениями, расстройствами аутистического спектра. В случае вынужденного включения таких детей в свои группы, они могут демонстрировать различные тактики избегания и блокировки контактов, что крайне отрицательно скажется на возможности детей с ОВЗ выстроить эффективные взаимоотношения в классе.

Таким образом, в настоящее время педагоги (в отношении четырех групп детей с ОВЗ — с нарушениями слуха, зрения, множественными нарушениями и РАС) не готовы реализовывать инклюзивный подход в своей профессиональной деятельности. Несмотря на то что педагоги специального образования демонстрируют более высокий уровень знаний об особенностях развития детей с данными типами нарушений, это не влияет на степень их готовности включать таких детей в работу класса на уроке. Такая ситуация, на

наш взгляд, требует организации поддержки педагогов со стороны специалистов сопровождения. Опыт педагогов коррекционного образования может оказаться крайне востребованным при включении детей с нарушениями зрения и слуха. Наибольшую сложность как для педагогов общего образования, так и для коррекционных педагогов представляет взаимодействие с детьми с множественными нарушениями и расстройствами аутистического спектра.

Приведенная модель анализа профессиональной готовности педагогов стала основой при разработке программы повышения квалификации педагогов для реализации стандарта. Наблюдается прямая связь между уровнем знаний педагогов об особенностях развития обучающегося с ОВЗ и уровнем эмоциональных затруднений при взаимодействии с ним. Чем выше уровень знаний педагогов о детях с ограниченными возможностями здоровья, тем меньше степень эмоциональных затруднений при контакте с ними. Такая же связь наблюдается в отношении готовности педагогов включать детей с ОВЗ в учебное взаимодействие на уроке.

Вопрос о подготовке педагогических кадров не перестает быть самым важным в процессе изменений образовательной практики, особенно в период апробации и внедрения нового стандарта. Это ключевая задача настоящего периода. Важно, чтобы содержание программ и формы обучения соответствовали уровню готовности педагогов и опирались на анализ основных профессиональных трудностей.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».