

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО и специального образования в региональном контексте

Итоги проекта «Включённое образование — стратегия образования для всех»

Елена Александровна Лапп,
*доцент Волгоградского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук*

В условиях сближения специального и массового образования возникла необходимость в усовершенствовании подготовки профессионала, способного работать как с нормально развивающимися, так и атипичными детьми. Сегодня в работе с особенным ребёнком педагоги сталкиваются с рядом противоречий и проблем. Во-первых, многие из них не готовы психологически принять ребёнка с трудностями в обучении, а во-вторых — методически обеспечить такому ученику специальные образовательные условия. Очевидно, что решить эти проблемы поможет подготовительная работа, направленная на интеграцию общего и специального образования.

- *атипичные учащиеся* • *дефектологическая компетентность*
- *интегрированное образование* • *инклюзивное образование*
- *методическая готовность*

Общество сегодня заинтересовано во включении «особых», «не-стандартных» детей в образовательный процесс массовой школы. При этом у педагогов отсутствует глубокая личная заинтересованность в осуществлении деятельности в условиях включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников. Вместе с тем, на наш взгляд, ориентация на формирование дефектологической компетентности как компонента профессиональной культуры педагога целесообразна, так как повышает востребованность специалиста на современном рынке труда.

Научно-практические семинары по проблемам психолого-педагогической подготовки педагогов к работе с атипичными детьми в массовых и специальных (коррекционных) школах и классах, проведённые в Волгоградской области (2007–2008 гг.), общение с педагогами-практиками убеждают нас в том, что существуют две принципиальные позиции, два взгляда на одного ребёнка — ученика с особыми образовательными потребностями. И это — позиция учителя массового образования и позиция педагога-дефектолога.

Учитель-дефектолог знает, кого учит, и верит в потенциальные возможности

своего ученика. Ещё в период обучения в вузе у будущего дефектолога формируется готовность к принятию детей с различными индивидуально-типологическими особенностями. Именно это позволяет избегать противоречий между ожидаемыми и реальными свойствами таких учеников.

Педагог же массового образования, в силу ограниченности специальных знаний, не понимает трудностей «особого» ребёнка и постоянно сравнивает его с образом идеального ученика. И в итоге зачастую ставит такому ребёнку «диагноз»: неспособность к обучению.

На кафедре специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного педагогического университета в 2009—2010 гг. был реализован проект **«Включённое образование — стратегия образования для всех»**.

Предполагая, что формирование дефектологической компетентности у педагогов обусловлено мотивированностью, которая проявляется в их стремлении к личностному рефлексивному профессионализму, самореализации, мы определили проблему нашего исследования. Мы считаем, что формирование психологической и методической готовности учителя строить учебный процесс, исходя из возможностей ребёнка, а не из собственных установок на то, что ребёнок должен, обязан и т.д., коррелирует со способностью педагога своевременно пополнять общепрофессиональные и специальные знания, овладевать соответствующими умениями и навыками, профессионально значимыми качествами, адаптироваться к стремительным изменениям образовательной среды.

На этапе подготовки проекта был определён контингент участников. Его составили учителя специальных (коррекционных) классов VII вида, педагоги специальных (коррекционных) школ VIII вида, студенты — будущие дефектологи и учителя общеобразовательных классов.

Для выявления трудностей в работе педагогов мы провели анкетирование. Педагогам специальных (коррекционных) школ (25 респондентов), специальных (коррекционных) классов VII вида, социальным педагогам, учителям-логопедам, работающим с детьми с особыми образовательными возможностями (всего 38 респондентов), были заданы такие вопросы: «Какова причина Вашего перехода на работу в учреждение (класс) для детей с трудностями в обучении?», «Какие трудности в связи с этим Вы испытывали (испытываете)?».

В качестве причин перехода на работу в учреждение для детей с особыми образовательными возможностями 61,9% респондентов указали на наличие специального образования; 12,6% опрошенных, работающих в настоящее время учителями специальных (коррекционных) классов массовой школы, отметили нехватку рабочих мест в общеобразовательных классах, а 14,3% поступили так по решению администрации учреждения; работу с атипичными детьми как условие решения финансовых проблем отметили 11,1% опрошенных. Таким образом, можно сделать вывод, что проблема кадров для работы с атипичными детьми в регионе решена организационно, но не методически.

В качестве трудностей работы с детьми с особыми образовательными возможностями учителя из общеобразовательных и специальных школ, имеющие стаж педагогической деятельности более пяти лет (63,4%), отметили относительно низкий уровень обучаемости таких детей, особенности их поведения, проблемы взаимодействия и общения. Педагоги со стажем до пяти лет (36,6%), в основном, указали на незнание коррекционно-развивающих технологий (86,9%). Среди опытных педагогов также были подобные ответы (45%). В беседах мы уточнили, что проблема связана с изменением контингента учеников и неготовностью педагогов в связи с этим к разработке индивидуального образовательного маршрута для каждого

атипичного воспитанника. Почти все респонденты отметили, что испытывают потребность в специальных образовательных программах обучения детей, методическом обеспечении учебного процесса.

Кроме того, для проектирования содержания научно-практического семинара нам было важно узнать, удовлетворены ли педагоги своей профессиональной деятельностью.

Результаты были достаточно прогнозируемыми. Учителя-дефектологи в целом удовлетворены своей работой (88%). Они видят смысл своей деятельности в педагогической помощи атипичным воспитанникам, организации оптимальных психолого-педагогических условий для их развития. Учителя специальных коррекционных школ VIII вида не отождествляют образовательный результат и личность ребёнка, а потому его незначительные продвижения в учении не определяют негативного отношения к профессиональной деятельности. Педагоги, работающие с детьми с трудностями в обучении в массовой школе, частично удовлетворены (47,4%) или не удовлетворены (26,3%) своей профессиональной деятельностью. Мы объясняем это недостаточным пониманием учителями целей образования атипичных воспитанников, низким осознанием своих профессионально-личностных качеств, отсутствием стремления к их совершенствованию.

Содержанием основного этапа проекта стала серия обучающих семинаров. На первом областном научно-практическом семинаре «Психолого-педагогическая подготовка педагога к работе с детьми с трудностями в обучении» мы обратились к Концепции модернизации специального образования, предъявляющей к педагогу новые требования, соответствующие духу времени. Педагоги определили, что учитель, обучающий «особых» детей, должен быть психологически готов принять учеников с физическими недостатками, с трудностями в обучении, из асоциальных семей и т.д. А кроме того, он должен быть методически подготовлен к созданию специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках существующей массовой образовательной системы, к разработке и реализации коррекционно-развивающих технологий обучения школьников

данной группы; уметь вырабатывать ориентиры, принципы поведения и собственной педагогической деятельности на основе принятия ценностей специфической профессиональной группы — дефектологического сообщества.

Комплексное мини-исследование (анкетирование, включённое наблюдение, интервьюирование администрации) в рамках семинара по теме «Становление профессиональной культуры педагога интегрированного образования» показало, что 80,6% педагогов (всего 31 респондент), работающих с атипичными детьми, независимо от стажа работы, демонстрируют, в основном, альтруистическую позицию; педагогов с такой центрицией отличает внимательное и чуткое отношение ко всем учащимся, учёт актуальных и потенциальных возможностей школьников в процессе организации процесса их обучения.

16,2% педагогов отличает ориентированность на интересы администрации, руководителей (бюрократическая центриция). В эту группу вошли учителя начальных классов, педагоги-психологи, социальные педагоги, имеющие стаж профессиональной деятельности один-три года. Отмечено, что для этих педагогов характерен высокий уровень исполнительности и наличие репродуктивного характера деятельности, что обуславливает недостаточную реализацию их индивидуальных особенностей. Самостоятельное принятие решений при реализации воспитательных и обучающих функций воспринимается этими педагогами как конфликт, как познавательная фрустрация, которая разрешается в избегании, трансформации деятельности, защите себя, обвинении других и т.д.

3,2% респондентов ориентированы в профессиональной деятельности на интересы собственного «я», работа с атипичными детьми для них — случайность, кратковременный этап («Другой работы не было, пока поработаю здесь»,

«Ожидаю место в частной школе»). Поэтому эта деятельность не является для них лично значимой.

Стержневой компонент психологической готовности педагога — мотивационная сфера. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с атипичными детьми определяется наличием:

- совокупности мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности;
- профессионально значимых потребностей, побуждающих к целенаправленной деятельности;
- ценностных ориентаций, регулирующих деятельность педагога.

«Мозговой штурм», который провели с участниками семинара, позволил выделить признаки мотивационной готовности педагогов к работе с атипичными детьми:

- поиск специальной дефектологической информации, которой не хватает для более осмысленного осуществления педагогической деятельности;
- умение встроить эту информацию в профессиональный образ мира, принятие её;
- трансформация педагогической деятельности (изменение её смысла, цели, мотива) под влиянием полученной специальной информации и профессионального мышления, проявляющаяся в постановке новых профессиональных задач и нахождении способов их решения.

В системе профессионально значимых потребностей и мотивов особо выделяется понимание учителем ценности своей деятельности, личностная вовлечённость в неё.

Логичным продолжением исследования проблемы стал семинар на тему «Становление профессиональной культуры педагога интегрированного (инклюзивного) образования». Участники проекта выступили с сообщениями: «Сущность профессиональной компетентности современного педагога», «Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности педагога-дефектолога», «Взаимосвязь педагога-психолога и учителя на-

чальных классов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы».

Сущность профессиональной компетентности педагога интегрированного образования была определена участниками проекта с учётом современных представлений в педагогике о компетентности как интегративном образовании личности, предполагающем высокую степень овладения профессией и позволяющей свободно ориентироваться в сложных условиях¹.

Профессионально компетентным педагогом атипичных детей, по мнению слушателей семинара, можно считать учителя, который обладает пониманием своеобразия и относительной автономности саморазвития личности «особого» ребёнка; знает особенности его психического развития и демонстрирует готовность вместе с ним целенаправленно создавать условия, необходимые для продвижения воспитанника вперёд; демонстрирует гуманистическую позицию в педагогической деятельности, способен к самопознанию и саморазвитию.

На семинаре говорили о том, что хотя специальные дисциплины («Специальная педагогика и психология», «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики») и включены в процесс обучения будущих педагогов массовых школ, подготовка по этим дисциплинам ведётся упрощённо в условиях отсутствия качественного учебно-методического обеспечения. Это порождает «невысокое качество профессиональной компетентности» педагога интегрированного (инклюзивного) образования, «размывание сущности и содержания» специального психолого-педагогического сопровождения атипичного воспитанника².

¹ Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования. Автореферат дис. доктора пед. наук. Москва, 2010.

² Назарова Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров. М.: «Спутник+», 2009.

В таких условиях именно специальные (коррекционные) школы могут стать ресурсными — информационными и методическими — центрами для педагогов массового образования. Поэтому следующий семинар по теме «Психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников с нарушениями в развитии» был организован на базе ГОУ «Волгоградская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 2».

Итоговым стал семинар «Интеграция общего и специального образования». Участники проекта ознакомились с опытом средней школы № 99 имени дважды Героя Советского Союза А.Г. Кравченко, осуществляющей совместное обучение нормально развивающихся и детей с задержкой психического развития. К сожалению, педагоги школы специальными компетенциями овладевают стихийно, вне специального образования; дефектологическое образование в учреждении имеет только учитель-логопед.

Рефлексия, на заключительном этапе, показала, что существовавшая долгие годы дистанция между массовым и специальным образованием в регионе, сокращается. У дефектологов и учителей массовых школ есть потребность в общении, в оперативном обновлении лично значимой информации.

Конечно, проведение областного научно-практического семинара «Включённое образование для всех» высветило ряд проблем. И прежде всего, это ведомственная разобщённость. Так, специальные (коррекционные) классы VII вида на базе массовых школ курирует муниципалитет, а специальные (коррекционные) школы I–VIII видов находятся в ведении областного Комитета по образованию.

Кроме того, немедленного решения требует удовлетворение социального заказа общества на педагога, готового к работе с атипичными

детьми в условиях интегрированного (инклюзивного) образования. И эта задача должна стать важнейшей в подготовке будущих педагогов. Её решение, учитывая принятие новых образовательных стандартов, мы видим в овладении специализациями или образовательными профилями не в традиционных, а новых организационных формах. Например, получение дефектологической квалификации на факультете дополнительного образования, в воскресной школе дефектологов и т.д.

К результатам выполнения проекта мы относим:

- обмен профессиональным опытом коллег;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагога массового образования в теории и практике специальной педагогики и психологии (дефектологии);
- решение о создании ресурсного информационного и методического центра, курируемого кафедрой специальной педагогики и психологии ВГПУ;
- создание виртуального учебно-методического объединения массовых и специальных педагогов.

Таким образом, интеграционные процессы в образовании, гуманизация и демократизация образования требуют от педагога массовой системы образования знаний и компетенций в области дефектологии, овладения коррекционно-развивающими технологиями работы, включения в профессиональный «образ Я» ценностей гуманистической педагогики и психологии. А потому непрерывная составляющая профессиональной культуры учителя интегрированного (инклюзивного) образования — дефектологическая компетентность. **НО**