

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Введение. Внедрение инклюзивного образования в современную школьную практику обусловлено усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума. Развитие инклюзивного образования — это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом [1, с. 6].

Инклюзивное образование основывается на концепции нормализации, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближёнными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям это означает следующее:

- ребёнок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главной из которых является потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;

- ребёнок должен вести жизнь, в максимальной степени приближённую к жизни нормальных людей;

- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжёлыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые исконно являлись прерогативой специальной школы: гарантировать детям с особенностями психофизического развития физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивать их специальными дидактическими средствами, создавать условия для их личностного развития и реализации своих возможностей.

В связи с этим возникает проблема готовности будущего учителя к деятельности в инклюзивной образовательной среде. В этом контексте представляет интерес обращение к ряду исследований, посвящённых подготовке учителя и педагога-психолога.

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ №13-26-01007.

Методология и методы исследования. Общие закономерности и особенности подготовки педагогических кадров в вузах раскрываются в трудах О. А. Абдуллиной, Ш. А. Амонашвили, С. И Архангельского, Р. М. Асадуллина, В. А. Беликова, В. П. Беспалько, А. А. Бодалева, Н. Ф. Гальзиной. Теоретические основы педагогической деятельности представлены в работах Г. Г. Гранатова, Н. В. Кузьминой, А. В. Мудрика, Ю. П. Сокольникова. Концепция формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования разработана О. А. Абдуллиной, В. А. Кан-Каликом, В. А. Слостёниным, Л. Ф. Спириным, А. В. Усовой, А. И. Щербаковым и др.

Общетеоретические вопросы и методика работы педагога-психолога рассматриваются в исследованиях И. В. Дубровиной, И. В. Макаровой, Ю. Г. Крыловой, Р. В. Овчаровой, Е. И. Рогова. Различным аспектам формирования профессиональной готовности педагогов — психологов в системе высшего профессионального образования посвящены диссертации Т. В. Ворончихиной, А. М. Кумушкулова, Л. Л. Лесных, Е. В. Мельник, Н. Л. Оганесовой, И. И. Рысбаева, С. С. Седовой, Г. М. Сibaевой, Е. В. Юрченко и т. д.

Для понимания особенностей деятельности учителя в условиях инклюзивного образования особое значение имеют исследования Н. Н. Малофеева, Н. И. Скок, Е. Р. Ярской-Смирновой, Т. А. Добровольской и Н. Б. Шабалиной, В. П. Гудонис, Н. Д. Шматко.

Несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов к вопросам интеграции в социальную среду детей с различными нарушениями развития, эта проблема остаётся всё ещё недостаточно разработанной в теоретическом и практическом планах.

Актуальность данного исследования определяется социальным заказом общества на подготовку педагогов, компетентных для работы в условиях инклюзивного образования, обладающих соответствующими профессиональными и личностными качествами, необходимыми для данной деятельности, а также наличием противоречий между:

- потребностью интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы и недостаточной готовностью учителей к созданию условий для реализации этой потребности через предметно-развивающую среду;
- требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования, и недостаточной теоретической и методической разработанностью подходов к его формированию в процессе обучения студентов.

Проведённый теоретический анализ показал необходимость осмысления проблемы требований к учителю как организатору предметно-развивающей среды в инклюзивном образовании и его подготовке на основе технологического подхода.

Методологическую основу исследования составляют: концепции технологического подхода в образовании (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, А. К. Колеченко, Г. К. Селевко, Н. Е. Щуркова), целостного подхода (В. С. Ильин, Б. Г. Гершунский); личностного подхода (Е. В. Бондаревская, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков и др.); деятельностного (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. С. Леднев и др.) и дифференцированного (Н. П. Гузик, В. В. Фирсов) подходов; работы по развитию детей с отклонениями в развитии (А. Адлер, Л. С. Выготский и др.); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А. Л. Найн, Л. Г. Гусякова, В. П. Кашенко и др.); концептуальные модели индивидуализации обучения (И. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков и др.); дидактическая концепция активизации и развития учебной деятельности (Л. В. Занков, П. И. Пидкасистый, Г. И. Щукина, Ю. М. Колягин, Л. М. Фридман).

Очевидно, что данные требования обусловлены, с одной стороны, базовыми характеристиками профессиональной деятельности педагога, с другой — спецификой самой инклюзивной среды и её субъектов.

А. В. Запорожец указывал, что в процессе усвоения детьми социального опыта происходит становление и формирование личности, а не только приобретаются отдельные знания и умения, развиваются способности. В этой связи необходимо отметить, что совместное обучение детей с разными особенностями психической деятельности даёт хорошие возможности усвоить положительный и отрицательный опыт общения, что важно для воспитания у детей с ОВЗ социальной стойкости и выносливости.

Необходимость формировать навыки, значимые для жизни особого ребёнка, ставит перед педагогом задачу обучения ребёнка способам усвоения и присвоения общественного опыта и, естественно, требуют от учителя гуманистической ориентации на личность воспитанника, развитую эмпатию, терпимость, наличие организаторских способностей.

Результаты исследования и их обсуждение. В школьном возрасте дети с ОВЗ имеют возможность обучаться в общеобразовательном учреждении, учебно-воспитательный процесс которого основан на гибком сочетании обучения и воспитания, как в условиях общеобразовательных классов, так и классов коррекционно-педагогической поддержки. В подростковом и юношеском возрасте интегративные подходы должны углубляться, включая обширную социальную и трудовую адаптацию. Но при этом нужна серьёзная комплексная медико-социальная экспертиза особенностей психического статуса молодых людей, с одной стороны, и с другой — постоянная поддержка их усилий занять равноправное место в группе сверстников, осуществляемая совместно с социальным педагогом.

Отсутствие или недостаточность опыта у учителей в организации инклюзивной образовательной среды может затруднить обучение учащихся с отклонениями в развитии. Организация интегрированного обучения предполагает предварительное изучение учителями учебных планов, программ, учебников, научно-методической литературы, адресованной специалистам инклюзивного образования. Это поможет правильно оценить учебные достижения школьников, определить условия, необходимые для создания ситуации успеха. Если совместное обучение осуществляется учителями, не имеющими специальной подготовки в области коррекционной педагогики, то оно может иметь отрицательные последствия. В таком случае учебные занятия проводятся так же, как с обычными детьми, без учёта особенностей детей с ОВЗ. Когда учитель предъявляет к ученику непосильные требования, это вызывает у него чувство собственной неполноценности. Если предъявляются чрезмерно низкие требования, это также имеет отрицательные последствия, поскольку ученик начинает переоценивать себя. Формируется неадекватная самооценка.

Также в процессе обучения необходима дифференциация и индивидуализация требований. Перспективы образования детей с ОВЗ следует определять, учитывая возможности дальнейшего развития каждого ребёнка и поддержку его усилий со стороны всех членов семьи.

При реализации интегрированного обучения у учащихся может возникнуть кризис взаимоотношений, чему способствуют сложившиеся отрицательные представления о детях с особенностями психофизического развития. Симптомами кризиса взаимоотношений между школьниками являются: повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона, проявление агрессии, нетерпимости, возбудимости. Следовательно, педагог как организатор инклюзивной среды должен быть лично и профессионально готов к конструктивному решению возникающих проблем взаимодействия её субъектов.

Сотрудничество педагогов, родителей и специалистов — также важное условие в решении вопросов инклюзивного образования, так как на всех участниках учебно-воспитательного процесса лежит ответственность за развитие, обучение и воспитание, как обычных детей, так и их сверстников с отклонениями в развитии.

Анализ теоретических подходов и практики инклюзивного образования позволяет выделить следующие характеристики предметно-развивающей среды: безопасность; комфортность; соответствие возрастным и индивидуальным закономерностям развития детей, их интересам для создания оптимальных возможностей проявления активности; ориентация на взаимодействие в различных видах деятельности; вариативность, информативность; адаптивность.

Организация предметно-развивающей среды предполагает сложную, многоплановую и творческую деятельность всех педагогов, наличие умения работать в команде, применять разнообразные технологии, что предъявляет особые требования к их профессиональной подготовке.

Готовность будущего учителя к созданию предметно-развивающей инклюзивной образовательной среды означает способность эффективно организовывать психолого-педагогическую работу с учащимися и их родителями, создавать условия для успешной адаптации и конструктивного взаимодействия в педагогическом процессе. В структуре этой готовности наиболее значимыми являются когнитивный, деятельностный, мотивационно-эмоциональный компоненты.

Когнитивный компонент в готовности педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде — это объём профессиональных знаний, характер профессиональной «картины мира», направленность на овладение спецификой деятельности в системе инклюзивного образования, познавательная активность, высокая обучаемость (Е. В. Шипилова). Многие учёные считают, что знания составляют основной элемент любого вида образования (А. А. Фортунатов). Знания, действительно, играют важную роль в формировании личности и в её профессиональном становлении. Они способствуют формированию взглядов, убеждений, мировоззрения, сознания. На основе знаний формируются черты характера, отношения, мотивы: интерес, желание, стремление, потребности и т. д. Без знаний нет и умений. Качество когнитивного компонента готовности к деятельности в инклюзивном образовании оценивается с помощью таких показателей, как уровень психолого-педагогических знаний об особенностях инклюзии, индивидуальности учащихся с ОВЗ, их семье, родителях; уровень усвоения знаний о технологиях работы в инклюзивной среде.

Деятельностный компонент в науке понимается как степень сформированности определённых практических умений и навыков (Е. В. Шипилова). Главным показателем мастерства в любой области профессиональной деятельности является владение человеком специальными обобщёнными умениями (В. А. Сластёнин). Показателями оценки деятельностного компонента готовности к работе с субъектами инклюзивной среды являются: уровень сформированности умения проектировать инклюзивную образовательную среду, индивидуальную траекторию развития учащихся, организовывать различные виды деятельности с учётом принципа дифференциации, осуществлять самообразование в области теории и практики инклюзивного образования; уровень сформированности умений и навыков осуществлять работу с родителями учащихся.

Мотивационно-эмоциональный компонент включает мотивы, побуждающие к работе в инклюзивной среде. Его показателями являются

характер отношения к «особым» учащимся; уровень сформированности мотивов психолого-педагогической работы с особыми детьми и их родителями; степень сформированности потребности в решении проблем эффективной организации инклюзивной образовательной среды.

Все компоненты готовности будущего учителя к работе в инклюзивной среде школьников взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Особое значение для формирования *деятельностного компонента* имеет технологический подход. Он предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей. Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности, так как позволяет:

- с большей определённостью управлять педагогическими процессами предсказывать результаты;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Важной характеристикой технологического подхода является положение о принципах разработки новых образовательных технологий, среди которых наиболее значимым представляется вариант, предложенный Г. К. Селевко:

- целостность технологии как системы;
- воспроизводимость технологии в конкретной среде для достижения поставленных педагогических целей;
- нелинейности педагогических структур и приоритетность тех факторов, которые оказывают непосредственное влияние на реализуемые процессы;
- адаптация образовательного процесса к личности и его познавательным способностям;
- потенциальная избыточность учебной информации, создающая оптимальные условия для формирования обобщённых знаний и умений.

Выводы. Опираясь на данные современной педагогики и психологии, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа

существующего опыта инклюзивного образования [4; 5] можно выделить следующие технологии, позволяющие готовить будущего учителя к созданию предметно-развивающей среды обучения в условиях инклюзии: проектирование индивидуальной образовательной траектории учащихся; создание развивающих ситуаций с учётом специфики предмета; организацию игровой, проектной и других видов деятельности; общение; педагогическую арт-терапию.

Следует заметить, что технологии педагогической арт-терапии рассматриваются как наиболее перспективные [3]. Данные технологии позволяют, наряду с педагогическими задачами, реализовать и психологический потенциал коррекции с помощью арт-терапии (О. А. Карabanова, 1997): когда искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из неё, используя креативные способности ребёнка; когда под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, позволяющая изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. С. Выготский) [2].

Существенное значение в процессе подготовки студентов к созданию развивающей образовательной среды в инклюзивном образовании должно уделяться технологии изучения и обобщения позитивного педагогического опыта, который ориентирует будущих специалистов на умение принимать учеников с инвалидностью «как любых других детей в классе», включать их в одинаковые виды деятельности, но при этом ставить разные задачи, вовлекать учеников с ОВЗ в коллективные и групповые формы обучения, осуществлять взаимодействие с родителями детей с ОВЗ, создавать психологически комфортные условия для учебно-воспитательного процесса школы (класса), где обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

Список цитируемых источников

1. *Алехина, С. В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фагина // Инклюзивное образование. — Вып. 1. — М.: Шк. кн., 2010. — 272 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Соврем. гуманит. ин-т, 2001. — 210 с.
3. *Ганчукова, Д. Р.* К вопросу о методах педагогической арт-терапии в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Д. Р. Ганчукова. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1919.htm>. — Дата доступа: 22.11.2012. — Загл. с экрана.
4. *Екжанова, Е. А.* Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. А. Резникова. — М.: Дрофа, 2008.
5. *Прочухаева, М. М.* Инклюзивное образование : метод. рек. по организации инклюзивного образоват. процесса в детском саду / М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. — М.: Шк. кн., 2010. — Вып.4. — 240 с.
6. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М.: Дрофа, 1998.

Материал поступил в редакцию 24.03.2013 г.