

Готовность педагога к организации сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Александра С. Брыкова

*Институт инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь
brykava_als@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6759-8439>

DOI: 10.26907/esd12.4.02

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью в осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями на всех уровнях получения образования. Цель статьи заключается в анализе возможностей и готовности педагога к организации сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии в контексте компетентного подхода. Проведен теоретический анализ нормативных документов, публикаций по теме, программного содержания подготовки будущих педагогов, определены основные типы затруднений при осуществлении сопровождения детей с различными типами дизонтогенеза. Выявлен недостаточный уровень профессиональной и личностной готовности педагога к организации сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты позволяют определить направления психолого-педагогического сопровождения и повышения квалификации специалистов, а следовательно, повысить качество образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: готовность, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Teachers' readiness to support students with special educational needs

Alexandra S. Brykova

Institute of inclusive education «Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus, e-mail: brykava_als@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6759-8439>

DOI: 10.26907/esd12.4.02

Abstract

There is an important need for psychological and pedagogical support of students with special educational needs at all levels of education. The aim of this article is to analyze the capabilities and readiness of the teacher to support students with psychophysical development in terms of educational inclusion in the context of competence-based approach.

From a theoretical analysis of normative documents, literature on the subject, and software used in teacher education, the author identified the main difficulties in the implementation of the support for children with different types of dysontogenesis (defective development of the embryo) and revealed deficiencies in the levels of professional and personal readiness. The results allow us determine the directions of psychological and pedagogical support and professional development of specialists, and to improve the quality of education of persons with special educational needs.

Key words: psycho-pedagogical support, special educational needs.

Введение

Актуальность проблемы исследования

На современном этапе развития общего среднего образования несомненную актуальность приобретает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Под *особыми образовательными потребностями* понимается необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими) и способностями обучающегося. Соответственно, понятие «дети с особыми образовательными потребностями» шире, чем понятие «дети с особенностями психофизического развития» (ОПФР), однако в статье нами будет рассматриваться готовность педагога к осуществлению психолого-педагогического сопровождения сугубо детей с ОПФР. Это обусловлено тем, что для Республики Беларусь наиболее актуальной является организация инклюзивного образования для детей с ОПФР, что связано с вариативностью их особых образовательных потребностей, необходимостью создания адаптивной образовательной среды, новыми требованиями, предъявляемыми к педагогическому сообществу и др.

Инклюзивное образование предполагает «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» (The concept of the development of inclusive education for persons with special needs in the Republic of Belarus, 2016). Инклюзивное образование способствует формированию инклюзивного общества, в котором самоценными становятся индивидуальные особенности каждого его члена, придающие обществу многообразие. Процесс перехода к инклюзивной школе – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы.

Цель инклюзии состоит в создании условий для получения образования всеми детьми и уменьшении и/или полном преодолении физических, психологических, социальных и иных барьеров по внедрению инклюзивной образовательной среды. Реальная практика свидетельствует о явном противоречии между социальным заказом, а именно востребованностью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями на всех уровнях основного образования, и недостаточностью подготовки педагогов к работе в новых профессиональных условиях. У многих специалистов отсутствует опыт взаимодействия с такими детьми, недостаточны представления об особых образовательных потребностях, специальных педагогических, организационных, материально-технических и социальных условиях, модально-специфических и модально-неспецифических закономерностях психического развития обучающихся с ОПФР.

Командная работа специалистов, взаимодействие всех субъектов образовательных отношений в условиях инклюзии повышает требования к академическим, социально-личностным и профессиональным компетенциям педагогических кадров. Однако содержание образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в высшей школе в недостаточной мере обеспечивают процесс формирования готовности педагогов к осуществлению сопровождения. Таким образом, названные противоречия определяют актуальность заявленной темы.

Анализ литературы

В Республике Беларусь активно развивается включение детей в единую образовательную среду. В нашей стране утвержден План мероприятий по реализации в 2016-2020 г.г. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (The concept of the development of inclusive education for persons with special needs in the Republic of Belarus, 2016), внесены предложения с учетом современных образовательных тенденций в проект новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании. В подпрограмму «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» включены мероприятия по развитию инклюзивного образования, направленные на: 1) развитие сети инклюзивных учреждений образования, ресурсных центров в учреждениях общего среднего образования, 2) развитие адаптивной образовательной среды для лиц с ОПФР в учреждениях образования, 3) увеличение количества обучающихся в инклюзивных формах образования. В 2016/2017 учебном году функционировали 20 классов инклюзивного образования, экспериментальными площадками для республиканского экспериментального проекта «Апробация модели инклюзивного образования в учреждении образования» стали восемь учреждений общего среднего образования и шесть центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, представляющих разные регионы республики.

Равноправное участие всех детей в образовательном процессе обеспечивается за счет оценки среды образовательного учреждения по трем направлениям (Svetlakova & Lemeh, 2016): уровень доступности образования, деятельность педагогического коллектива по созданию инклюзивной культуры и степень реализации инклюзивной практики. Именно в категорию «создание инклюзивной культуры специалистов» входит готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Готовность – интегративное динамичное психическое состояние человека, сочетающее в себе мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты. Готовность есть предпосылка для формирования педагогической компетентности (Khafizullina, 2007; Melnik & Zritneva, 2011). Готовность к деятельности есть предпосылка для формирования педагогической компетентности (Aksenova, 2011). Педагогу как субъекту образовательных отношений важно принять принципы и ценности инклюзивного образования для оказания консультативной и методической помощи, выбора методов и приемов обучения, разработки индивидуального образовательного маршрута, осуществления психолого-педагогической диагностики, здоровьесберегающей деятельности, методической работы (Solovieva, 2016).

Методы исследования

Методы исследования

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, конкретизация, обобщение, метод аналогий); диагностические (анкетирование, беседа); эмпирические (изучение опыта работы педагогов, нормативной и учебно-методической документации), методы обработки данных (качественные и количественные) и интерпретационные методы.

База исследования

Базой исследования являлся УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Этапы исследования

Исследование проблемы проводилось в два этапа:

– на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов к проблеме в философской, психологической и педагогической научной литературе; выделены проблема, цель и методы исследования;

– на втором – обобщение полученных данных, анализ нормативной и учебно-методической документации, опрос и анкетирование студентов специальностей педагогического профиля, обработка данных и интерпретация результатов.

Результаты

В должностные обязанности педагога в инклюзивном образовании входят следующие компетенции: а) разработка индивидуального образовательного маршрута для обучающегося; б) выбор эффективных методов и приемов обучения и воспитания на разных возрастных этапах с учетом психологической структуры нарушения развития; в) владение принципами составления заключений и педагогических характеристик на основе данных психолого-педагогической диагностики; г) выбор методов проверки знаний, умений, навыков и компетенций в рамках образовательной программы и стратегий оценивания результатов учебной деятельности; д) разработка индивидуальных планов работы и сопровождения класса (группы) с учетом особых образовательных потребностей обучающихся; е) владение стратегиями и технологиями взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ОПФР.

В настоящее время в Республике Беларусь в программы подготовки студентов, обучающихся по специальностям профиля А Педагогика, включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования». Цель учебной дисциплины – раскрыть научно-методические основы процесса обучения и воспитания детей с ОПФР в условиях учреждений дошкольного и общего среднего образования и на этой основе формировать умения организовывать и осуществлять учебно-воспитательную работу с данной категорией детей. Данный учебный курс рассчитан на 34 часа аудиторных занятий для дневной формы образования и 10 часов аудиторных занятий для заочной формы. Учебно-тематический план учебной дисциплины «Теория и практика специального образования» предусматривает формирование у студентов знаний об организации специального образования и коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР в Республике Беларусь, о содержании деятельности педагогов в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания, об особенностях организации образовательного процесса для обучающихся с различными нарушениями развития, а также формирование у студентов навыков педагогической деятельности по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе класса (группы) интегрированного обучения и воспитания.

Педагоги учреждений образования теоретически и практически готовы к работе с нормотипичными обучающимися (Klescheva & Gorbach, 2016). Исследования в классах интегрированного обучения и воспитания показывают, что педагоги и родители больше всего предубеждений имеют в отношении детей с расстройствами аутистического спектра и нарушениями интеллекта, чем к детям с другими типами дизонтогенеза, то есть не готовы к полноценному взаимодействию с ними (Valitova, 2014).

Проведенные нами эмпирические исследования межличностных отношений и общения в классах вспомогательной школы (школы-интерната) и классах интегрированного обучения и воспитания также показывают недостаточную готовность

педагогов массовой школы к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. В классах общеобразовательных школ, где обучаются дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), во взаимоотношениях на уроке преобладает активность педагога (3:1), а речевая активность учащихся снижена. Выявлен недостаточный объем методически целесообразных вопросов, стимулирующих активность учащихся, а объем дисциплинарных воздействий в классах интегрированного обучения и воспитания увеличен. В классах вспомогательной школы (школы-интерната) учителя вдвое чаще задают методически целесообразные вопросы (48,2 %), ожидая активности учащихся, чем в классе общеобразовательной школы по отношению к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью (27,1 %). Соответственно, учащиеся во вспомогательных школах (школах-интернатах) чаще отвечают на вопросы педагога, а в общеобразовательных – предпочитают молчанию. Классный руководитель в общеобразовательной школе ниже остальных педагогов оценивает активность учащегося с интеллектуальной недостаточностью ($p = 0,01$).

В аффективной подструктуре отношений педагога и учащихся обозначено преобладающее позитивное и нейтральное отношение к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью у педагогов классов интегрированного обучения и воспитания по сравнению с полным принятием и позитивным отношением педагогов во вспомогательной школе (школе-интернате). Можно утверждать, что не только на уровне академических компетенций, но и на уровне личностных особенностей педагога испытывают трудности в организации образовательного процесса с обучающимися с ОПФР. Констатируется наличие социальной желательности в отношении младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью у педагогов классов интегрированного обучения и воспитания. Они редко открыто проявляют истинное отношение к обучающимся, ограничиваясь только эмоционально-оценочными характеристиками («бедный ребенок», «что с него взять» и др.). Нами зафиксирована ограниченность представлений педагогов общеобразовательной школы об учащих с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с педагогами вспомогательной школы (школы-интерната) и учителями-дефектологами. Имеет место более высокая оценка личности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью педагогом, чем оценка их потенциальных возможностей и общей активности. Фактор оценки статистически достоверно выше остальных факторов и среднего показателя ($p = 0,04$). Классный руководитель в общеобразовательной школе ниже остальных педагогов оценивает активность учащегося с легкой интеллектуальной недостаточностью, что актуализирует необходимость коррекционно-просветительской работы с педагогами общеобразовательных учреждений образования для формирования адекватных представлений об особенностях развития и потенциальных возможностях обучающихся с нарушением интеллекта.

Дискуссионные вопросы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие специальных учебных дисциплин для подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в системе дошкольного и общего среднего образования, в условиях реальной практической педагогической деятельности существует недостаток в профессиональной и личностной готовности к осуществлению сопровождения обучающихся с ОПФР.

Дети с расстройствами аутистического спектра и с интеллектуальной недостаточностью «пугают» педагогов. В образовательном стандарте темы, связанные с

психологическими особенностями и образовательными потребностями данной категории детей, прописаны как ознакомительные темы. Таким образом, специфика осуществления коррекционно-развивающей работы с такими обучающимися, особенности их взаимодействия с предметным и социальным миром, а следовательно, и возможности их обучения остаются вне сферы внимания будущих специалистов. В содержании образовательного стандарта высшего образования отсутствуют курсы, в результате изучения которых у будущих педагогов сформируются необходимые в инклюзивном образовании компетенции.

Рассмотрим готовность к осуществлению сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями на примере подготовки педагогов-психологов учреждения образования.

Основными направлениями деятельности педагога-психолога с обучающимися с ОПФР как в условиях интегрированного обучения и воспитания, так и в условиях инклюзивного образования остаются: психолого-педагогическая диагностика, здоровьесберегающая деятельность, коррекционно-развивающая работа, психолого-педагогическое консультирование, психологическая профилактика и просвещение, методическая работа (Svetlakova & Lemeh, 2016).

Деятельность педагога-психолога учреждения образования, в котором созданы классы (группы) инклюзивного образования, подразумевает его взаимодействие со специалистами, организациями, оказывающими специальные медицинские, психологические, психотерапевтические услуги и осуществляющими социальное обслуживание. Особую значимость приобретают умения педагога-психолога анализировать и моделировать адаптивную образовательную среду, разрабатывать программы индивидуальной помощи, консультировать педагогов и родителей, создавать условия для оптимизации комплекса взаимоотношений в учреждении образования. От уровня готовности педагога-психолога напрямую зависит качество и согласованность деятельности специалистов, степень принятия ребенка с ОПФР родителями, а затем педагогами и одноклассниками, повышение педагогической компетентности и психологической культуры родителей и обучающихся. Можно с уверенностью сказать, что внедрение инклюзивного образования является вызовом для профессиональной, личностной, интеллектуальной и перцептивной готовности педагога-психолога.

Для оценки уровня готовности к осуществлению сопровождения по результатам прохождения практики в качестве педагога-психолога образовательных учреждений нами было проведено анкетирование 210 студентов 5 курса дневной формы образования (специальность «Логопедия. Специальная психология»). Выпускники получают две квалификации – «учитель-логопед» и «педагог-психолог». Мы предположили, что студенты, теоретически и практически подготовленные к работе с детьми, имеющими нарушения речи разной степени тяжести, должны в процессе прохождения практики в качестве педагога-психолога испытывать меньше трудностей во взаимодействии с обучающимися с ОПФР и их семьями. Наша гипотеза была опровергнута. 68 % опрошенных студентов оценили уровень своей готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальной недостаточностью как низкий, отметив недостаток в практической и личностной готовности. Так, 18 % опрошенных студентов даже после производственной практики испытывали трудности с установлением взаимосвязи между психологической диагностикой и психологической коррекцией, затруднялись в планировании индивидуальной программы психокоррекционной работы по имеющимся психолого-педагогическим заключениям. Около 21 % студентов низко оценили уровень своей компетент-

ности в сфере психологического консультирования. Более половины опрошенных испытывали опасения при работе с семьями детей с особыми образовательными потребностями.

Проанализировав содержание образовательного стандарта высшего образования 1-03 04 03-2013 «Практическая психология», мы определили недостаток теоретической подготовки педагогических кадров. Будущие практические психологи изучают дисциплины медико-биологического и психолого-педагогического циклов: психофизиология, нейропсихология, медицинская и специальная психология. Анализ содержания типовых учебных программ этих дисциплин свидетельствует, что студентами-психологами частично изучаются вопросы психологической диагностики и составления коррекционных программ для детей с ОПФР, тогда как коррекционные технологии работы с такими детьми не изучаются (Khitruck & Lemeh, 2016).

В. В. Хитрюк и Е. А. Лемех предлагают включить в вариативный компонент учебного плана подготовки будущих педагогов-психологов учебную дисциплину «Коррекционная работа с детьми с расстройствами аутистического спектра» в объеме 34 аудиторных часов, в рамках которой будут раскрыты современные научно-методические основы коррекционной работы с детьми. Задачи дисциплины предполагают формирование представлений о закономерностях развития и функционирования психики; раскрытие содержания психологической помощи детям; обеспечение овладения практическими методами и приемами диагностики и коррекции; обеспечение формирования умения организации грамотного психологического сопровождения семьи ребенка с расстройствами аутистического спектра. Таким образом, данная дисциплина охватывает основные направления деятельности педагога-психолога в контексте учета модально-специфических и индивидуально-типологических закономерностей развития психики ребенка на примере одного типа дизонтогенеза.

Подобные дисциплины, на наш взгляд, должны включаться в содержание образовательного стандарта высшего образования для студентов всех педагогических специальностей. Этот факт обусловлен ежегодным приростом количества детей, имеющих те или иные особенности в развитии, увеличением количества лиц с ОПФР, получающих образование в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования, явным противоречием между запросом современного образования и готовностью к осуществлению новых форм взаимодействия и организации педагогического сопровождения.

Заключение

Определено, что уровень готовности педагогов к осуществлению сопровождения обучающихся с ОПФР в условиях инклюзивного образования является недостаточным. Данный факт обусловлен наличием стереотипов и предубеждений в отношении лиц с ОПФР, недостаточной теоретической и практической подготовкой будущих специалистов к обучению и сопровождению детей с особыми образовательными потребностями. В образовательном стандарте высшего образования практически отсутствуют дисциплины, определяющие специфику работы с детьми с ОПФР. Значимым фактором для формирования профессиональной и личностной готовности к психолого-педагогическому сопровождению являются внедрение в вариативный компонент учебного плана высшего образования дополнительных учебных дисциплин, программа самообразования педагогов, систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования. В рамках мероприятий по формированию системы подготовки, повышения квалификации

и переподготовки педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Беларусь создан Институт инклюзивного образования. Предусматривается также открытие новых специальностей высшего образования и переподготовки, реализация новых образовательных программ повышения квалификации.

Список литературы

- Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: ИЦ «Академия», 2001.
- Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://molodechno.edu.minskregion.by/gallery/66/KoncepInclusRasv.pdf>. (дата обращения 31.01.2018).
- Валитова И. Е. Специальная психология. – Минск: Издательство Гревцова, 2014. – 382 с.
- Клещёва Е. А., Горбач А. С. Образ обучающегося в структуре психологической готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А. М. Змушко [и др.]. Минск: БГПУ, 2016. – С. 121-125.
- Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России // Ставрополь: СКФУ. – 2011.
- Светлакова О. Ю., Лемех Е. А. Мониторинг эффективности продвижения инклюзивного образования // Я в мир удивительный этот пришел...: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., г. Москва, 8 февр., 2016. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2016. – С. 107-110.
- Соловьева О. А. Модель формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования // Профессиональное образование. – №4(26). – 2016. – С. 25-33.
- Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2007. – Т. 13. – №. 1.
- Хитрюк В. В., Лемех Е. А. Инклюзивное образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра: подготовка педагогических кадров // Вест. БарГУ. – Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Философские науки. – 2016. – С. 34-40.

References

- Aksenova, L. I. (2011). *Social pedagogy in special education*. Moscow: Publishing house «Academy».
- Concept of the development of inclusive education for persons with special needs in the Republic of Belarus. Retrieved from: <http://molodechno.edu.minskregion.by/gallery/66/KoncepInclusRasv.pdf>. (accessed 31.01.2018).
- Khafizullina, I. N. (2007). The formation of professional competence of the secondary schools' teacher in working with children with special educational needs. *Vestnik of Kostroma state University named after H. A. Nekrasov*, 83-88.
- Klescheva, E. A. & Gorbach, A. S. (2016). *Obraz obuchayushchego v structure psikhologicheskoy gotovnosti pedagoga k osushchestvleniyu inkluzivnogo obrazovaniya* – Image of the learner in the structure of psychological readiness of teachers to implement inclusive education. *Inclusive processes in education: international conference proceedings*, Minsk, 121-125.
- Melnik, Yu. V., & Zritneva, E. I. (2011). *Obshchee inkluzivnoe obrazovanie netipichnykh detey v stranakh Zapada: teoriya i metodologiya* – Total inclusive education of atypical children in Western countries: theory and methodology. Stavropol: «Litera».
- Solovieva, O. A. (2016). Model formirovaniya gotovnosti pedagogov k inklusivnomu obucheniyu uchashchikhsya s OPFR v ucherezhdeniyah professionalnogo obrazovaniya – Model of formation of readiness of teachers for inclusive education of pupils with special needs in institutions of vocational education. *Vocational education*, 4(26), 25-33.

- Svetlakova, O. Y. & Lemeh, E. A. (2016). Monitoring effektivnosti prodvizheniya inklyuzivnogo obrazovaniya – Monitoring the efficiency of inclusive education promoting. *I came in this amazing world...: conference proceedings*, Moscow: UMC «Good world», 107-110.
- Khitruk, V. V. & Lemeh, E. A. (2016). Inkluzivnoe obrazovanie obuchayushchikhsya s rasstroistvami auticheskogo spectra: podgotovka pedagogichaskikh kadrov – Inclusive education of students with autism spectrum disorders: teacher training. *Vest-BarGU, Pedagogical science. Psychological science. Philosophical science*, 34-40.
- Valitova, I. E. (2014). *Specialnaya psikhologia – Special psychology*. Minsk: Grevtsov Publishing House.