

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.05.2018.)

УДК 377.112:376.112.4

Н.О. Садовникова

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
N.O. Sadovnikova
Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

**Основные принципы адресной подготовки педагогов
инклюзивного профессионального образования**

**Basic principles of targeted training of teachers of inclusive vocational
education**

Аннотация. В статье анализируется проблема адресной подготовки педагогов профессионального образования к реализации инклюзивного образования. Раскрываются принципы формирования готовности педагогов к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности.

Abstract. The article analyzes the problem of targeted training of teachers of vocational education for the implementation of inclusive education. The principles of forming teachers' readiness to work with students with limited health opportunities and special educational needs are revealed.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, дети-инвалиды, учащиеся с особыми возможностями здоровья.

Key words: inclusive vocational education, children with disabilities, students with special health abilities.

Актуальность обращения к вопросу подготовки педагогов профессионального образования к работе в условиях инклюзивного образования обусловлена многими факторами. Среди них наиболее важными является то, что за последние пять лет количество детей, впервые признанных инвалидами, выросло за последние несколько лет на 40%. При этом до 70% выпускников школ – инвалидов – являются потенциальными абитуриентами вузов, т.е. в системе профессионального образования востребовано будет до 12 000 мест. Из 409 374 бюджетных мест, которые выделены учреждениям высшего профессионального образования в 2014 году, 10% составляет квота для инвалидов (40 930 бюджетных мест) [1].

Эти факты доказывают необходимость обращения к исследованиям проблемы организации инклюзивного профессионального образования. Особенное значение приобретает вопрос адресной подготовки педагогов профессионального образования к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Инклюзивное (франц. *inclusif* — включающий в себя, от лат. *include* -заключаю, включаю) или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения людей с особыми потребностями в различных образовательных учреждениях. Именно обучение инвалидов на сегодняшний день является важнейшим элементом комплексной реабилитации и социальной адаптации, которые в комплексе обеспечивают полную самостоятельность и экономическую независимость граждан с ограниченными возможностями. Обеспечение равных возможностей в получении образования для инвалидов является важной

составляющей реализации принципов независимой жизни граждан с ограниченными возможностями здоровья.

Конвенция о правах инвалидов, принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. закрепила международные требования в отношении возможности инвалидов вести независимый образ жизнедеятельности, всесторонне участвовать во всех аспектах жизни путем обеспечения для них наравне с другими доступа к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения [3]. Конвенция также закрепила право людей с ОВЗ (особыми возможностями здоровья) на инклюзивное образование на всех уровнях: инвалиды должны иметь возможность наравне со здоровыми людьми на протяжении всей жизни получать как общее, так и профессиональное образование, профессиональное обучение.

Сегодня инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Федеральным законом «Об образовании», который вводит такие ключевые понятия как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий, и «инклюзивное образование» – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5]. Фактически Федеральный закон «Об образовании» констатирует обязанность образовательной организации создавать условия для инклюзивного образования.

Как отмечают Гончарова Е.Л. и Кукушкина О.И. внедрение инклюзивного образования в сфере профессионального образования

требуют существенных преобразований методического и технологического характера при включении в образовательный процесс студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) как нуждающихся в особых условиях обучения [2].

Особую обеспокоенность в контексте внедрения инклюзивного образования вызывает степень готовности педагогов профессионального образования к работе с детьми-инвалидами.

Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, направленное на самооценку педагогами вузов их готовности к обучению инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

На основе теоретического анализа нами были сформулированы следующие профессиональные компетенции, необходимые для успешной реализации принципов инклюзивного профессионального образования:

- Способность проектировать адаптированные образовательные программы.
- Способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ.
- Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.
- Способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образовательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения.
- Способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды.

Респондентам предлагалось оценить уровень значимости перечисленных компетенций для педагога инклюзивного образования. Обратимся к анализу результатов анкетирования.

В исследовании приняли участие 120 преподавателей вузов Свердловской области. Преобладающее большинство респондентов (82%) имеют стаж работы, превышающий 10 лет, 11% – от 5 до 10 лет, 3% – от 3 до 5 лет и 4% – новички, стаж которых не превышает 3 года.

Анализ ответов респондентов, раскрывающих их собственную психологическую готовность к обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, показал, что лишь 30% респондентов оценили себя как полностью готовых к обучению инвалидов, 63% отметили, что скорее готовы, и 7% педагогов отмечают недостаточную готовность к работе с такой категорией обучающихся. Несмотря на то, что количество педагогов, которые психологически не готовы к работе с лицами с ОВЗ, в масштабах выборки представляется незначительным, в целом результат может быть оценен как неблагоприятный, поскольку две трети участников сомневаются в своей готовности и, скорее всего, нуждаются в дополнительной организационно-методической и психологической поддержке.

Также респондентам предлагалось оценить степень своей осведомленности о психологических особенностях студентов с ОВЗ. Результаты анкетирования показывают, что каждый пятый участник опроса с уверенностью дал утвердительный ответ на поставленный вопрос, а 14% преподавателей слабо представляют себе психологию студента с ОВЗ, и как следствие – особенности взаимодействия с ним в учебном процессе и его особые образовательные потребности. Две трети педагогов (64%) скорее осведомлены об особенностях такой категории студентов, что опять же не может оцениваться как результат, достаточный для успешной реализации инклюзии в профессиональном

образовании. Преподаватели, как правило, ориентированы на социальное одобрение, понимают важность и значимость инклюзии и могут преувеличивать степень своей осведомленности. Можно предположить, что экспертная оценка знаний преподавателей вузов о психологических особенностях студентов с ОВЗ показала бы еще более низкие результаты.

Анализ результатов оценки педагогами вузов значимости такой компетенции как «Способность проектировать адаптированные образовательные программы» показывает, что 52% педагогов оценивают эту компетенцию как значимую. 41% педагогов отмечают, что данная компетенция скорее значима. И только 7% педагогов отмечают не значимость этой компетенции.

По результатам оценки значимости такой компетенции как «Способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ» также видно, что 87% педагогов отмечают, что данная компетенция значима или скорее значима. Можно предположить, что 13% преподавателей вузов, не оценивших данную компетенцию как значимую, не вполне четко представляют себе данное направление работы педагога инклюзивного профессионального образования, так как его актуальность и востребованность подтверждается практикой, и сомнений не вызывает.

Если обратиться к рассмотрению оценок значимости такой компетенции как «Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ», то можно увидеть, что подавляющее большинство преподавателей вузов отмечают значимость этой компетенции. Как и в случае с предыдущей компетенцией, 8% затруднившихся ответить участников опроса – результат

настораживающий, так как это базовая компетенция педагога инклюзивного образования, основное направление его деятельности, и отсутствие четкого представления в данном случае – индикатор явной неготовности к работе в условиях инклюзии.

Компетенция «Способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образовательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения» по мнению большинства педагогов также является значимой: 92% педагогов отметили, что данная компетенция значима или скорее значима. В данном случае 8% участников, не оценивших компетенцию как значимую, можно оценить, как нормальный результат, поскольку сопровождение – это достаточно сложная функция педагога инклюзивного образования, требующая специальной подготовки и, возможно, повышения уровня психолого-педагогической квалификации.

Значимость компетенции «Способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды» отмечают 94% педагогов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что подавляющее большинство преподавателей отмечают высокую степень значимости профессиональных компетенций для педагога инклюзивного образования, но уровень своей готовности они оценивают как недостаточный для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Кроме того, от 7 до 13% преподавателей затрудняются в оценке той или иной компетенции, или же нечетко представляют уровень ее важности в работе, что тоже можно рассматривать как косвенный показатель неготовности. Встает вопрос о необходимости рассмотрения готовности как сложного поливариантного структурного образования, и как следствие, более дифференцированного подхода к формированию психологической готовности

педагогов профессионального образования к работе с инвалидами и студентами с ОВЗ.

Итак, как показало наше исследование, 2/3 опрошенных преподавателей вузов не чувствуют в себе достаточной уверенности для организации профессионально-образовательного процесса с участием студентов с ОВЗ и/или не считают себя достаточно компетентными по вопросу психологических особенностей данной категории студентов. Кроме того, каждый десятый преподаватель не до конца осознает требования к личности и деятельности педагога инклюзивного профессионального образования. Многие педагоги не готовы к организации и осуществлению образовательного процесса, в который включены учащиеся с ОВЗ.

Поэтому возникает необходимость организации адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования (в рамках системы повышения квалификации или в рамках магистерской подготовки), формирования у них новых компетенций (например, инклюзивной компетентности [4, С. 40-47.]).

На наш взгляд адресная подготовка педагога профессионального образования, способного и готового к работе в инклюзивном образовании должна опираться на такие принципы:

1. *Принцип интеграции действий всех субъектов профессионально-образовательного процесса.* Одна из ключевых особенностей инклюзивного образования заключается в том, что в него включены не только педагоги, но и психологи, врачи, социальные работники, родители. Формирование у педагога готовности к взаимодействию с ними со всеми, развитие способности вместе организовать единое образователь-

ное пространство будет обеспечивать обогащение компетентности каждого из них и высокое качество профессионально-образовательного процесса.

2. *Принцип открытого образовательного пространства и активного сетевого взаимодействия.* Федеральный закон «Об образовании» констатирует важность организации сетевого взаимодействия не только между образовательными организациями, но и другими учреждениями и организациями. В силу высокой значимости проблемы инклюзивного образования, важно организовать сетевое взаимодействие с коллегами из профессиональных образовательных организаций, организаций высшего образования, взаимодействие с представителями научно-педагогической общественности.

3. *Принцип безбарьерного взаимодействия.* Основная трудность, которая возникает в работе педагога – это организация общения и совместной деятельности с обучающимися, которые зачастую значительно отличаются от других в способности осуществлять собственную учебную деятельность. Терпение, готовность помочь, способность поддерживать, умение перешагнуть через собственные внутриличностные препятствия – важные составляющие педагога-профессионала.

4. *Принцип соразвития субъектов образовательного процесса.* Современная педагогическая психология постулирует важность совместного развития субъектов образовательного процесса. В процессе взаимодействия педагога и обучающегося с ограниченными возможностями здоровья происходит обогащение профессиональной компетентности педагога, развиваются профессионально важные качества, компетенции, совершенствуется стиль педагогической деятельности.

5. *Принцип непрерывного профессионального образования.* Важной составляющей эффективной профессионально-педагогической

деятельности становится готовность педагога к постоянному совершенствованию, повышению уровня мастерства и профессионализма.

Итак, реализация обозначенных принципов адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования будет обеспечивать качественный профессионально-образовательный процесс.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском федеральном университете//Филология и культура. 2015. №1 (39). С. 301-306
2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями//Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. [режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-5>]
3. Конвенция о правах инвалидов. Равные среди равных. М., 2008.
4. Мартынова Е.А., Романович Н.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования//Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. №2 (19). С. 40-47.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// <http://www.rg.ru/> 2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 31.03.2015).