

Сокольская Ж.В.

*Научный руководитель: доцент И.В. Кузнецов*

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: blackowl069@gmail.com*

### **Значение подготовки педагога в реализации концепции инклюзивного образования**

Российская система образования до последнего времени включала в себя лишь ту часть детей, которая соответствует определенным стандартизированным критериям, может полноценно обучаться по единой программе и демонстрировать при этом нормальную успеваемость. При этом в большинстве случаев дети в ограниченных возможностями выпадали из образовательного процесса, в виду недостаточности программ, технологий и возможностей педагогического знания в области работы с данной категорией детей.

В настоящее время разработана концепция совместного со сверстниками обучения; разработаны, апробированы и внедряются в практику разнообразные модели интегрированного обучения, позволяющие подбирать каждому ребенку доступную и полезную для него долю включенности в общеобразовательный процесс; описаны формы интеграции детей с ограниченными возможностями, которые могут быть использованы в образовательных учреждениях всех видов (В. З. Денискина, В. Г. Киреева, Н. Н. Малофеев, И. А. Коробейников и др.). Однако остается неразработанной технология оценки личностной готовности педагогов образовательного учреждения к включению детей с ограниченными возможностями в общий учебный процесс. А также сами образовательные учреждения в большинстве случаев являются неподготовленными для приема и обучения таких детей. Поэтому тема данного исследования представляется актуальной.

Распространенной и массовой формой обучения детей с ограниченными возможностями в настоящее время все еще остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Большая часть трудностей в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острой нехваткой квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточностью подготовки данных специалистов именно для сферы обучения детей с ограниченными возможностями. Ведь инклюзивное образование охватывает абсолютно все социальные аспекты учреждения образования: необходимо создание моральной, материальной, педагогической среды, способной адаптироваться к образовательным потребностям каждого ребенка. Данную среду возможно создать и успешно развивать только при соединении усилий родителей, педагогов и взаимодействии каждой структуры образовательного процесса. Такое учреждение необходимо наполнить людьми, готовыми меняться вместе с ребенком и ради него, не обращая внимания на его «особенности», но также не забывая и об обычных детях, обучающихся в одном коллективе. Для детей с ограниченными возможностями инклюзивное образование означает, что все разнообразие потребностей учеников с ограниченными возможностями должно соотноситься с образовательной средой, которая должна стать несколько не ограничивающей возможностями каждого ребенка, а даже наоборот включающей всех без исключения детей в общий и целостный образовательный процесс. Реализация этого принципа означает, что:

1. Каждый ребенок должен быть включен в образовательную и социальную жизнь учреждения образования;
2. Задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребностям каждого;
3. В инклюзивных школах каждый ребенок, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволит им быть успешными, ощутить безопасность и уместность.

Организовать инклюзивное образование в настоящих реалиях очень сложная задача, поскольку оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Михальченко связывает проблемы его организации в современных школьных условиях в первую очередь с ориентацией учебного учреждения как социального института на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартизированной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы и подходы педагогической деятельности [1, С.78].

Начальной и самой главной ступенью подготовки системы образования к осуществлению внедрения инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на начальных стадиях формирования и включения инклюзии в образовательный процесс прослеживается острая проблема неподготовленности школьного преподавательского состава к работе с детьми с ограниченными возможностями. В современных реалиях становится очевидным недостаток профессиональных компетенций учителей в работе со средой инклюзивного образовательного процесса, также немаловажным фактором остается наличие барьерных составляющих, связанных с психологическими установками педагогов, и большую роль в данном аспекте играют профессиональные стереотипы педагогов. Главным барьером в психологическом плане является боязнь неизвестного, страх вредоносного итога инклюзивного подхода для остальных участников образовательного процесса, профессиональная неуверенность преподавателя, неготовность измениться, и, в целом, психологическая неподготовленность к работе с детьми с особыми потребностями. Все это ставит серьезнейшие задачи не только перед сообществом образовательной среды, но и другими смежными службами, а главное – перед руководителями учреждений педагогической сферы, реализующих подходы включенного образования. Таким образом, преподаватели всех сфер образовательного процесса, так или иначе касающиеся инклюзивного подхода, нуждаются в специальной комплексной помощи со стороны широкого круга специалистов в области коррекционной педагогики, специализированной психологии, которая способна обеспечить понимание и реализацию принципов построения индивидуального обучения детей с ограниченными возможностями.

Преподаватели, имеющие опыт работы в сфере инклюзивного подхода, сформировали некоторые способы включения детей с ограниченными возможностями в общий образовательный процесс. Данные способы заключаются в/во:

- Принятии учеников с ограниченными возможностями как равных членов учебного коллектива, наравне с остальными учениками класса;
- Включении их в равную со сверстниками активную деятельность, но с обязательной корректировкой задач;
- Использовании активных форм обучения – игры, лабораторные проекты, исследования.

Таким образом, инклюзивное образовательное пространство коренным образом меняет роль учителя. Липски и Гартнер придерживаются следующей позиции: преподаватели способствуют активизации потенциала учеников через сотрудничество с другими учителями в междисциплинарной среде без разграничения между специальными и массовыми педагогами [2, С.5]. Они вовлекаются в различные виды общения с учащимися, что способствует выбору индивидуального подхода к каждому ребенку. Данная профессиональная позиция учителя дает возможность ему преодолевать опасения и тревожные мысли, выйти на кардинально новую ступень профессионального мастерства, понимая каждого своего ученика.

Так же необходимо подчеркнуть, что все дети, несмотря на особенности в физическом, социальном, интеллектуальном и других планах, должны быть обязательно включены в систему общего образования, воспитываться и развиваться вместе со своими сверстниками. Но как показывает зарубежный опыт, для реализации поставленных целей требуется много времени и усилий со стороны всех участников образовательного процесса, а главное – взаимодействие каждой структуры, работающей с ребенком с особыми образовательными потребностями.

### Литература

1. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 77-79.

2. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991. P. 3-13.