

В.В. ХИТРЮК, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Барановичи

Образовательное пространство в качестве новой педагогической дефиниции определяется и интерпретируется как

- структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [3];
- существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией [1];
- целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления [2].

К характерным признакам образовательного пространства относят организованность, протяженность, структурированность (взаимосвязь и взаимозависимость элементов), содержательность.

Инклюзивное образовательное пространство характеризуется присутствием обозначенных признаков. Важной характеристикой инклюзивного образовательного пространства является множественность субъектов (т.е. полисубъектность): дети (учащиеся – дети с ООП (в том числе ОПФР / ОВЗ) – «особые» дети, дети с типичным развитием – «обычные» дети), родители обеих групп детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, психологи, социальные педагоги, а также логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы ЛФК, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования. Полисубъектность, проявляясь как в формальном (число участников), так и содержательном отношениях, определяет богатство образовательного пространства как поля развития социализации как обычных, так и «особых» детей. Каждый из обозначенных субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ.

Бесспорным фактом является утверждение, что ключевой фигурой инклюзивного образовательного пространства является учитель, который решает ряд профессиональных задач по обеспечению психологического комфорта в образовательном процессе для всех детей. При этом следует помнить, что успешность такой работы во многом зависит от согласованного профессионального взаимодействия учителя с другими участниками инклюзивного образовательного пространства – группы сопровождения «особого» ребенка: учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, родителей как обычных, так и «особых» детей. Характер этого взаимодействия обуславливается социальными, профессиональными, личностными позиция-ми каждого участника. Определению характера этих позиций посвящено настоящее исследование, цель которого состояла в изучении характера самооценки учителей начальных классов и учителей-дефектологов, их подготовленности (как теоретической, так и практической) к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства (таблица 1), отношения к новым процессам, характеризующим современное состояние образования (таблица 2), а также факторов, детерминирующих успешность инклюзивных процессов (таблица 3).

Общую выборку (всего – 232 человека) составили следующие группы респондентов: группа 1 («У») – учителя начальных классов учреждений общего среднего образования (136 респондентов); группа 2 («УД») – учителя-дефектологи учреждений специального образования Брестской области (Республика Беларусь) (96 респондентов). В качестве диагностического инструментария использовалась авторская методика диагностики, предполагавшая шкалирование суждений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таблица 1. Сравнительный характер самооценки профессиональной подготовленности к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства

Суждение	Выборка	Варианты ответов (в %)					χ^2 наблюдаемое	χ^2 критическое ($p < 0,05$)
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа		
В вузе я получил (а) достаточно знаний для работы со всеми детьми	У	21,88	9,38	23,44	45,31	0,00	86,78	7,81
	УД	23,91	32,61	23,91	19,57	0,00		
В стенах вуза я получил(а) достаточную практическую подготовку для успешной работы в условиях образовательной инклюзии	У	9,38	23,44	15,63	46,88	4,69	22,06	9,49
	УД	10,87	23,91	30,43	34,78	0,00		
Практической подготовки, полученной в вузе, крайне недостаточно для результативной работы в условиях образовательной инклюзии	У	40,63	9,38	18,75	29,69	1,56	9,85	9,49
	УД	36,96	23,91	19,57	19,57	0,00		
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу с родителями обычных детей, настроить их на оказание поддержки детям с особенностями психофизического развития	У	15,63	14,06	37,5	32,81	0,00	117,16	7,81
	УД	43,48	34,78	13,04	6,52	2,17		
Знаний и умений, полученных мною в вузе, крайне недостаточно для эффективной работы в классе (группе) инклюзивного образования	У	54,69	14,06	20,31	10,94	0,00	47,51	7,81
	УД	28,26	28,26	17,39	26,09	0,00		
Мне не хватает владения методическими приемами и способами организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития	У	43,75	32,81	7,81	15,63	0,00	174,51	7,81
	УД	6,52	15,22	39,13	39,13	0,00		
Я не владею приемами адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	У	53,13	17,19	7,81	20,31	1,56	178,88	9,49
	УД	6,52	30,43	39,13	23,91	0,00		
Мне не хватает знаний об особенностях обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития	У	57,81	20,31	12,5	9,38	0,00	135,11	7,81
	УД	10,87	21,74	34,78	32,61	0,00		
Мне не хватает знаний об особенностях различных категорий детей	У	42,19	25,0	28,13	4,69	0,00	186,69	7,81
	УД	15,22	30,43	21,74	32,61	0,00		
Меня устраивает сложившаяся система образования, где для детей с особенностями психофизического развития созданы и успешно функционируют специальные учреждения образования	У	23,44	17,19	31,25	12,5	15,62	114,33	9,49
	УД	54,35	26,09	15,22	2,17	2,17		
Меня профессионально не устраивает сложившаяся система образования, когда в массовой школе нет места «особым» детям	У	23,44	28,13	32,81	12,5	3,13	10,33	9,49
	УД	15,22	30,43	30,43	21,74	2,17		
Существующую дискриминационную для «особых» детей образовательную систему следует пересмотреть	У	45,31	31,25	21,88	0,00	1,56	11,56	7,81
	УД	34,78	45,65	17,39	2,17	0,00		
Инклюзия открывает двери детям с особенностями и закрывает возможности полного развития обычных детей	У	35,94	28,13	14,06	21,88	0,00	19,2	7,81
	УД	21,74	21,74	26,09	28,26	2,17		
Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию	У	12,50	46,88	31,25	7,81	1,56	38,11	9,49
	УД	10,87	34,78	30,43	23,91	0,00		
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	У	4,69	32,81	25,00	31,25	6,25	92,72	9,49
	УД	23,91	17,39	23,91	34,78	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от умения учителя работать со всеми детьми	У	67,19	10,94	7,81	14,06	0,00	17,6	7,81
	УД	52,17	21,74	13,04	13,04	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от целенаправленной совместно планируемой работы всех участников инклюзивного образования	У	70,31	20,31	6,25	1,56	1,56	9,21	7,81
	УД	82,61	13,04	2,17	2,17	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от способностей и возможностей «особого» ребенка	У	35,94	28,13	14,06	21,88	0,00	34,33	7,81
	УД	21,74	54,35	10,87	13,04	0,00		
Успешность инклюзивного образования зависит от профессионализма и качества работы учителя-дефектолога	У	70,31	20,31	7,81	1,56	0,00	119,63	7,81
	УД	43,48	21,74	21,73	13,04	0,00		

Количественный анализ данных распределения ответов респондентов групп выборки (χ^2 критерий) по суждениям позволяет констатировать имеющиеся статистически значимые различия распределения ответов респондентов групп 1 и 2. Качественный анализ полученных данных свидетельствует о низкой самооценке подготовленности (особенно практической) к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства как учителей начальных классов (группа 1 выборки), так и учителей-дефектологов (группа 2). При этом подавляющее большинство респондентов группы 1 (59,38%) и значительная часть респондентов группы 2 (45,66%) выражают разной степени убежденность в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию. Успешность инклюзивных процессов абсолютное большинство респондентов обеих групп (90,62% и 95,65%, соответственно) связывает с целенаправленной совместно планируемой работой всех участников инклюзивного образовательного пространства, а также профессиональной компетентностью учителя – умением работать со всеми детьми (78,15% и 73,91%, соответственно, группам респондентов). В то же время большинство опрошенных (группа 1 – 64,07%, группа 2 – 76,09%) полагает, что успешность образовательной инклюзии зависит прежде всего от способностей и возможностей «особого» ребенка. Это позволяет делать вывод о значительном влиянии медицинской модели инвалидности в понимании нарушения психо- физического развития. Этот вывод подтверждается и высказанным отношением респондентов различных групп выборки к «особым» детям, принципиальной возможности их обучения, их коммуникативной компетенции и т.д., а также определением качества и степени имеющегося у ребенка нарушения в качестве основной детерминанты в выборе образовательного учреждения.

Проведенный сравнительный анализ полученных результатов (χ^2 критерий) позволяет констатировать имеющиеся место статистически значимые различия в распределении ответов групп выборки по всем суждениям, которые, с одной стороны, объясняются различиями в содержании профессионального образования учителей начальных классов и учителей-дефектологов, с другой – особенностями профессионально-педагогического опыта каждой группы выборки. Так, сфера профессиональной деятельности учителей-дефектологов – обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, тогда как профессиональное поле учителей начальных классов – обычные дети.

Подавляющее большинство как практикующих учителей начальных классов, так и учителей-дефектологов подтверждают свою неготовность и неподготовленность (и теоретическую, и практическую) к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства. Респонденты группы 1 отмечают профессиональную потребность в консультативной помощи со стороны учителей-дефектологов. С другой стороны, учителя-дефектологи выражают недо- статочное понимание своей профессиональной роли и функций в инклюзивном образовательном пространстве.

Полученные результаты ярко иллюстрируют созревшую необходимость в разрешении противоречия между формальным декларированием внедрения практик инклюзивного образования и неготовностью, неподготовленностью всей педагогической общественности (и учителей и учителей-дефектологов) к его актуальной эффективной реализации, пониманию содержания и функций профессиональной деятельности. По нашему мнению, при первых шагах в этом направлении необходимо определить понятие «инклюзивное образовательное пространство» как научно-педагогическую дефиницию и сформулировать принципы его организации:

- выявить основные качественные характеристики, признаки, критерии и показатели инклюзивности образовательного пространства;
- определить роль, позиции, функции, содержание деятельности каждого субъекта (участника) инклюзивного образовательного пространства в формировании инклюзивной

политики, инклюзивной культуры учреждения образования;

- обозначить «поля» социально-профессионального партнерства участников инклюзивного образовательного пространства, комплекс необходимых ключевых, профессиональных и социально-личностных компетенций каждого, способы взаимодействия и ответственность;
- в образовательные стандарты и программы подготовки будущих педагогов (особенно педагогов дошкольного образования, учителей начальных классов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов) внести необходимые дополнения (образовательные результаты – компетенции и образовательные эффекты – инклюзивная готовность), призванные обеспечить качество и эффективность инклюзивных практик, обозначить педагогические условия, средства их формирования;
- разработать содержание тематических курсов повышения квалификации для педагогических работников учреждений образования, позволяющих овладеть реальными приемами работы и участия в социально- профессиональном партнерстве в инклюзивном образовательном пространстве.

Литература:

1. Леонова, О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // *Almamater*. – 2006. – № 1.
2. Погребова, Н.Б. Образовательное пространство лица как условие развития исследовательской функции педагога / Н.Б. Погребова. Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с