

УДК 376.2

В. В. Хитрюк

г. Минск

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: В ПОИСКЕ РЕШЕНИЙ

Идеи, ценности, принципы инклюзивного образования опираются на известные и неоспоримые общечеловеческие постулаты. Это позиции де-юре сущностно отражены в законодательных актах, в том числе регламентирующих систему образования разных стран. Однако де-факто в образовательной практике осуществляются не всегда.

Очевидно, что транслятором и проводником принципа инклюзивности в образовании выступает педагог (педагог учреждений дошкольного образования, начальной школы, учителя-предметники, учителя-педагоги, педагоги социальные). Известное выражение «кадры решают все» демонстрирует свою жизнеспособность. Именно поэтому актуальность обсуждения содержания, организационных форм и методов его профессиональной подготовки, формируемых компетенций не только не снижается, а возрастает по мере анализа первых результатов включения детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в совместное обучение с их сверстниками.

В формате настоящей статьи остановимся на основных «дефицитарных» местах подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Беларусь и обозначим основные направления решений возникающих задач. Фокусирование внимание на одной стране обусловлено тем, что при едином понимании ценностно-смыслового контекста инклюзивных процессов в образовании каждая страна вынуждена строить свою собственную модель инклюзивного образования и, следовательно, определять векторы развития содержания подготовки педагогов, способных обеспечить его осуществление. Содержание

любого профессионального образования динамично и детерминируется рядом объективно сложившихся исторических, культурных, политических, экономических и т. д. норм, правил, устоявшихся традиций и ценностей каждой страны, а также социальным запросом и откликом на него рынка труда. Проект профессионально-квалификационного стандарта педагога, разработанный в Республике Беларусь, четко определяет, что учитель класса инклюзивного обучения должен уметь организовывать образовательный процесс с учетом гетерогенности состава обучающихся, создавать развивающую образовательную среду для всех детей, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях.

В Республике Беларусь инклюзивные процессы в образовании стратегически намечены в Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь (<http://asabliva.by>). На протяжении ряда лет ведется большая экспериментальная деятельность, направленная на понимание национальной модели образования при реализации принципа инклюзии. Так, с 2014 по 2018 годы в восьми школах страны велась экспериментальная апробация модели инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в учреждениях общего среднего образования (Змушко А. М., 2018). Анализ полученных результатов определил необходимость экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» на 2018–2021 годы, цель которого – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии и лиц с ОПФР. Основная задача проекта – апробация разных вариантов моделей обучения учащихся с ОПФР при реализации принципа инклюзии в образовании. Варианты предлагаемых четырех моделей (от классов полного включения до специальных классов) отражают характер и глубину особых образовательных потребностей, возможную/оптимальную полноту включения ребенка с ОПФР в совместный образовательный процесс, а следовательно, и степень адаптации и/или модификации содержания образования,

полноту и способ получения коррекционно-педагогической помощи.

Это означает, что функционал и требования к квалификации педагога, специального педагога (учителя-дефектолога) и другого педагогического персонала, работающего в классе инклюзивного обучения, варьируется и обусловлены организацией и возможной степенью включения в образовательный процесс ребенка с ОПФР, качеством и полнотой оказания ему поддержки. Разнообразие моделей дает возможность увидеть и оценить оптимальность вариантов организации и содержания образования детей с ОПФР с учетом их особых образовательных потребностей, понять роль учреждений специального образования в сопровождении включения детей с ОПФР в совместный с их сверстниками образовательный процесс, выявить содержание профессиональной деятельности разных педагогов в этом процессе, а следовательно, определить содержание их подготовки.

Анализ современного состояния подготовки педагогических кадров в Республике Беларусь и Российской Федерации позволяет говорить о сохранении традиции подготовки педагогов, учителей-дефектологов (специальных педагогов) и учителей-логопедов по отдельным образовательным программам. Изменение содержания, поиск и обоснование новых организационных форм подготовки педагогических кадров к работе в условиях реализации принципа инклюзии в образовании обусловлено необходимостью разрешения противоречия между декларацией социальной модели понимания инвалидности, ограничений психического и физического здоровья детей и фактической реализацией медицинской модели понимания в образовании, т. е. «видение» ребенка с ОПФР с точки зрения дефицитарности, обусловленной характеристиками той или иной нозологической группы. Социальный аспект неизбежно требует перехода к пониманию педагогом ребенка с «особенностями» прежде всего с позиций его особых образовательных потребностей и возможностей. Следовательно, и неизбежно вытекающих из них, специальных условий, которые могли бы эти образовательные потребности удовлетворить. Разрешение этого про-

тиворечия лежит в плоскости четкого позиционирования в качестве основного в подготовке педагога ценностно-смыслового содержания самого понятия «особые образовательные потребности» ребенка, понимания механизмов возникновения и качественных характеристик особых образовательных потребностей детей на основе единства законов психического развития. Педагог должен устанавливать взаимосвязь между характером особой образовательной потребности, ее проявлением в учебной и/или познавательной деятельности ребенка и созданием тех или иных специальных условий, удовлетворяющих эту/эти потребность/и. Речь идет о понимании педагогом образовательного процесса с позиций системы, где взаимосвязи между элементами носят причинно-следственный характер.

Второе очевидное противоречие существует между целесообразностью стратегического системного подхода в определении целевых ориентиров и задач подготовки педагогов (разных специальностей и для всех уровней образования) на разных ступенях профессионального образования и актуальной практикой «латания дыр» (введение в структуру учебного плана одного учебного курса, который скорее дает общие представления, чем направлен на формирование профессиональных компетенций), попыток тактически отреагировать на глубокие изменения, затрагивающие всю систему образования изменения. Т. е. речь идет о противоречии между целесообразностью процесса концентрического наращивания профессиональных компетенций при обучении на первой и второй ступенях высшего образования и переподготовке и не обозначенными целевыми ориентирами подготовки на каждой из названных моделей. Разрешение этого противоречия видится в четком формулировании комплекса формируемых компетенций (как образовательных результатов) для каждой ступени высшего образования и переподготовки. Это неизбежно связано с качественной ревизией содержания всех дисциплин учебного плана подготовки педагогов, в том числе и практического обучения (первой и второй ступеней высшего образования, подготовки и повышения квалификации), с точки зрения включения в них содержания «рабо-

тающего» на формирование профессионального педагогического мышления нового формата. Введение одной дисциплины, отражающей сущностные признаки и характеристики инклюзивных процессов в образовании, не может в полной мере решить поставленную задачу.

Третье противоречие, требующее разрешения, проявляется между социально детерминированными требованиями к качеству и разноаспектности подготовки всех педагогов, способных решать профессиональные задачи в новой образовательной ситуации, обусловленной гетерогенностью состава обучающихся и сокращением срока их подготовки, обеднением психологической составляющей в общей структуре содержания образования. В этой связи следует качественно изменить психологическую подготовку педагога. Очевидной становится необходимость психологизации педагогической подготовки на основе формирования метапредметных компетенций, отражающих понимание законов и закономерностей психического развития ребенка, и особенностей их протекания, факторов, оказывающих влияние на формирование качеств личности на разных возрастных этапах; обеспечения психологической безопасности и благополучия всех участников образовательного процесса.

Еще одно противоречие существует между новыми возможностями, которые открывает практико-ориентированная магистерская подготовка, направленная на формирование глубоких профессиональных компетенций, и актуальной подготовкой кадров на второй ступени высшего образования в качестве этапа подготовки их только к научно-исследовательской деятельности с последующим предоставлением места работы в научных организациях и учреждениях высшего образования. Содержание практикоориентированной магистратуры может и должно «достроить» недостающие элементы подготовки на первой ступени. Так, открытие специальности магистратуры «Инклюзивное образование» в качестве целевых ориентиров видит формирование комплекса универсальных и специальных профессиональных компетенций, среди которых готовность и способность к разработке и реализации совре-

менных образовательных технологий (личностно-ориентированных, развивающих, игровых, проблемных, интерактивных, уровневой дифференциации и др.) и методик в обучении учащихся с ОПФР; к экспертизе и проектированию индивидуальных программ обучения (совместно с учителем-дефектологом) для учащихся с ОПФР в условиях инклюзивного образования;

к экспертизе и проектированию индивидуальных программ обучения (совместно с учителем-дефектологом) для учащихся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования; к научно-исследовательской и инновационной деятельности в области разработки содержания, методов, приемов и средств обеспечения коррекционной направленности образовательного процесса с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования; к научно-исследовательской и инновационной деятельности в области проектирования психологически безопасной среды для учащихся в условиях инклюзивного образования; к экспертизе и проектированию инновационных образовательных программ по формированию эффективного межличностного взаимодействия учителя с родителями в условиях инклюзивного образования.

Требующим разрешения является противоречие между необходимостью качественного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР в учреждении образования (на уровнях школы, класса, отдельного ребенка) как важного специального условия и неразработанностью научно-методического обеспечения этого процесса и, соответственно, подготовки педагогических кадров к выполнению этой профессиональной функции. К такой работе следует готовить и педагога, и педагога-психолога, и педагога социального. При этом в качестве новых организационных подходов в этой подготовке следует рассмотреть совместное изучение ими ряда учебных дисциплин, выполнение совместных проектов, отражающих особенности профессиональной деятельности каждого, а также практическое обучение. Результаты такой модели подготовки подтверждают ее эффективность (Коробейников И. А., Кузьмичева Т. В., 2019).

Сформулированные противоречия не просто определяют актуальность обсуждаемой проблемы, но, по нашему мнению, номинируют способы их разрешения, основанные на результатах проведенных исследований.

Список литературы

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – URL: <http://asabliva.by> (дата доступа: 01.07.2019)

Змушко А. М. Практика инклюзивного образования в школах республики: итоги эксперимента и рекомендации по внедрению // Специальная адукацыя. – 2018. – №6. – С. 3–15.

Коробейников И. А., Кузьмичева Т. В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. – 2019. – №6. – С. 97–107.

УДК 376

Н. Ю. Шлат
г. Псков

УСЛОВИЯ ПАРТНЕРСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Успешность коррекционной работы по преодолению речевого дефекта у дошкольников предполагает активное участие родителей в коррекционно-образовательном процессе и связана с преодолением ряда проблем: малой осведомленностью родителей в вопросах патологии и коррекции речи; недооценкой семьей раннего выявления речевых дефектов и своевременного воздействия на них; ложными, а порой, и вредными установками в отношении разви-